

ثالثاً : ورقة عمل الأستاذ الدكتور / حسن إبراهيم عبد العال " المؤتلف والمختلف فى تعليم الطفل (فى القرون الهجرية الأولى) " .

بسم الله الرحمن الرحيم

على طريق الوضوح المنهجي في التعامل مع التراث التربوي

١- يحتاج موضوع ((المؤتلف والمختلف في تاريخ التعليم الإسلامي وتطوره خلال القرون الهجرية الأولى)) إلى تأكيد حقيقة هامة ، لا يزال يكررها من انشغل بالتعامل مع التراث الفكري العربي الإسلامي بمختلف أشكاله . حقيقة ترتبط بطبيعة العلاقة مع التراث في أي مجال من مجالاته المتعددة ووعينا المعاصر ، ويعنينا هنا (التراث التربوي) ((إذ ليس للتراث وجود مستقل خارج وعينا به وفهمنا إياه ، ووجوده المستقل - إن صح له هذا الوجود - إنما يتمثل في شكل من أشكال الوجود الفيزيقي العيني ، الذي يمكن أن يدرك بالحس ، ويخضع لمقاييس الفراغ المكاني الذي يحتله على رفوف المكتبات في شكل مجلدات مطبوعة أو مخطوطة))^(١).

إن وجود التراث إنما يتحقق بوعينا به ، وبمعرفته له ، ولا يمكن أن يوصف التراث بالاستقلال عن الوعي المعاصر وعن الواقع الحاضر ، وكل من انشغل بقراءة التراث أدرك أن هذه القراءة هي الوجه الآخر من قراءة الواقع ، وازداد يقينه بأنه ((لا توجد قراءة بريئة أو محايدة للتراث ؛ ذلك لأننا عندما نقرأ التراث ننطلق من مواقف فكرية محددة ، لا سبيل إلى تجاهلها ، ونفتش في التراث عن عناصر للقيمة الموجبة أو السالبة بالمعنى الذي يتحدد إطاره المرجعي بالمواقف الفكرية التي ننطلق منها))^(٢).

(١) (نصر حامد أبو زيد: مفهوم النظم عند عبد القاهر الجرجاني . قراءة في ضوء الأسلوبية

- مجلة فصول - المجلد الخامس - العدد الأول - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ١٩٨٤ ، ص: ١١ .

(٢) جابر عصفور : قراءة التراث النقدي - دار سعاد الصباح - الكويت - ١٩٩٢ ، ص: ١١ .

ومعنى ذلك أن قراءة هذا التراث وبالتالي معرفته وفهمه ، لا يخضع لواقع التراث بحد ذاته ، ولا لظروفه الزمنية والاجتماعية بحد ذاتها فقط ، وإنما يخضع لاعتبارات الحاضر أيضاً .

فالباحث التربوي يتعامل مع نصوص التراث التربوي على أن لهذه النصوص حضورين ، حضور هناك في تاريخها الخاص ، في القرن الثالث أو الرابع أو الخامس الهجري ، حين كتب الجاحظ - مثلاً - رسالته في ((المعلمين)) ، أو حين سطر الغزالي رسالته التربوية ((أبها الولد)) ، أو كتب ابن جماعة مؤلفه ((تذكرة السامع والمنكلم في أدب العالم والمتعلم)) في علاقات تاريخية محددة ، وفي شروط إنتاج معرفة متعينة ، ((وحضور هنا في تاريخنا الخاص ، وفي القرن الخامس عشر للهجرة ، حيث نقرأ النص التراثي في ظل علاقات محددة لإنتاج المعرفة ، وشروط متعينة ، تحدد طبيعة حياتنا ، وتوجهاتنا، وصراعاتنا ، وعلاقتنا بما ندرك أو نقرأ^(١))).

وعلى ذلك فكل قراءة موضوعية للتراث التربوي - كما هي للتراث في شتى مجالاته - رهينة حضور عنصرين متقابلين دائماً : (منهجية العصر الراهن) مقابل (الزمن التاريخي) أي حركة التراث الداخلية ، وكل معرفة بالمضمون الفكري والاجتماعي للتراث ، يعتمد على موضوعتين : ((الأولى: كون معرفتنا بالتراث نتاج علم وأيديولوجية معاصرين، والثانية: كون هذه المعرفة رغم انطلاقها من منظور الحاضر علمياً وأيديولوجياً، لا تستوعب التراث إلا في ضوء تاريخيته ، أي في ضوء حركته ضمن الزمن التاريخي الذي ينتمي إليه^(٢))).

أو بمعنى آخر كل قراءة مثمرة ومعرفة مفيدة بالتراث ، لابد أن يتأكد فيها

(١) المصدر السابق ، ص: ١٣ ، ص: ١٤ .

(٢) حسين مروة : النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية - الطبعة السادسة - دار الفارابي - بيروت - ١٩٨٨ ، المجلد الأول ، ص: ٢٦ .

حرص القارئ ((على جعل المقروء معاصرًا لنفسه على صعيد الإشكالية والمحتوى المعرفي والمضمون الأيديولوجي ، ومن هنا معناه بالنسبة لمحيطه الخاص ، ومن جهة أخرى تحاول هذه القراءة أن تجعل المقروء معاصرًا لنا ، ولكن فقط على صعيد الفهم والمعقولية ، ومن هنا معناه بالنسبة لنا نحن))^(١).

إننا لا يمكن أن نرى منجزات تراثنا الفكري التربوي ، في استقلالية مطلقة عن تاريخها وإلا ظلت هذه الرؤية قاصرة عن كشف العلاقة الواقعية الموضوعية بين القوانين الداخلية لعملية الإنجاز الفكري (التربوي) ، وبين القوانين العامة لحركة الواقع الاجتماعي، ومن ثم يبقى التاريخ ، تاريخ الفكر العربي تاريخًا ذاتيًا سكونيًا ، أو (لا تاريخًا) لقطع صلته بجذوره الاجتماعية^(٢).

وهل بالإمكان أن ندرس الأفكار التربوية لعالم من علمائنا السابقين ، مجردة عن واقعها الذي أنتجها ، إن دراسة واقع هذه الأفكار يقودنا إلى تجلي شروط إنتاج هذا الفكر ، فهو فكر لم يأت من عدم ، بل نشأ في محيط تاريخي واجتماعي تأثر به وأثر فيه ، معنى ذلك أن الفكر التربوي لهذا العالم امتلك مكوناته عبر سياق هذا المحيط ومساره ، وما كان لهذا الفكر أن يتحقق في أشكال وبُنى فكرية ما لم يسبقه ظهور تلك الأشكال والبنى في علاقات المجتمع الذي عاش فيه ، ومسار هذا المجتمع سياسيًا واقتصاديًا وثقافيًا ، إن تمام الفهم لهذا الفكر التربوي لا يتحقق إلا بالرجوع إلى الفاعل المعرفي لهذا الفكر استيضاحًا لمجمل الملاحظات الاجتماعية التي أحاطت بهذا العالم والتي أسهمت في تكوينه .

إن الفكر لا يعيش منعزلًا عما يجري في المجتمع ، وعن تيارات الفكر المتصارعة فيه، بل يعيش أبدًا موصولًا بذلك مرتبطًا به متفاعلًا معه ، ومن

(١) محمد عابد الجابري : نحن والتراث - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت - ١٩٨٥

- ص: ١٦ .

(٢) حسين مروة : (مرجع سابق)، ص: ٦ .

خلال هذا التفاعل يتحدد نهج الفكر ومجراه ، وتتعين التجربة التي ساعدت في إنتاجه .

لقد صيغت مقولات التراث ونصوصه لملايسات خاصة اجتماعية واقتصادية وسياسية، ومن الصعب معالجة هذه المقولات وتلك النصوص بصورة تجريدية ، تعزلها عن مضمونها الاجتماعي ، وعن سياق العلاقات الاجتماعية التي تكسب هذه المقولات وتلك النصوص معناها الحقيقي .

إن نصوص التراث لا تعيش في عالم خاص مفارق ، انقطعت زوابطه بالواقع الاجتماعي لها ، بل كانت ترتبط بهذا الواقع ارتباطاً وثيقاً ، بل كانت ترتبط بممارسة الأفكار التي حوتها هذه النصوص في هذا الواقع ، وفي وجود عيني لا مجرد .

والخلاصة أن التراث الفكري لا يمكن أن يفهم فهماً صحيحاً بمعزل عن اللحظة التاريخية التي نشأ فيها وتحقق ، وعن المجتمع الذي ساهم في إنتاجه ، والذي حدد لأفكاره مجالاً تمارس فيه ، أو حال دون هذه الممارسة . والعنصر التاريخي يتحكم دائماً في تحديد معنى المفاهيم والقضايا والمشكلات العلمية والاجتماعية وفي تطورها ، وهو جزء من هذه المفاهيم والقضايا.^(١)

وإذا كانت اللحظة التاريخية وحركة الزمن التاريخي ، تحدد عملية فهم التراث واستيعابه ، فإن منهجية العصر الراهن وأيديولوجية القارئ ومنطلقاته الفكرية تحدد كذلك علاقتنا بما ندرك ونقرأ من هذا التراث ، ولعل هذا يفسر لنا ذلك الاختلاف والتناقض في نتاج أولئك الذين نظروا في التراث تأريخاً أو تفسيراً أو دراسة ، إننا نرى اختلاف معرفة التراث ، واختلاف فهمه عند هذا الباحث أو ذاك ، أو عند هذا المؤرخ أو ذلك . على حين أن نصوص التراث هي هي في صورتها الثابتة ، وفي ميراث الأجيال لها . إن تفسير هذه الظاهرة

(١) حسن إبراهيم عبد العال : أصول التربية الجنسية عند الإمام أبي الفرج بن الجوزي -

الطبعة الأولى - دار الصحابة للتراث - طنطا - ٢٠٠٥ ، ص: ١٦ ، ص: ١٧ .

وهي اختلاف أشكال معرفتنا للتراث الفكري عند هذا المفسر أو المؤرخ وذلك في حين أن النتاج الفكري التراثي هو هو كواقع تاريخي له صورته الثابتة ، هذا التفسير يتجاوز اختلاف الأشخاص في قابليات الفهم ، أي يتجاوز الأمر الفردي ، ويحملنا على استنتاج أن كلا من التشابه والتخالف والتناقض بين تلك الأشكال المعرفية للتراث، إنما هو صادر عن منطلقات اجتماعية فكرية ، لا فردية ، وموضوعية لا ذاتية ، ويمكن وراءها موقف أيديولوجي ، وقاعدة فكرية ينطلق منها الشكل المعين لمعرفة التراث.(١)

إن السبب الأبرز لاختلاف المعرفة بالتراث وتناقض هذه المعرفة أحياناً ، رغم التعلق بنصوص تراثية واحدة ، هو اختلاف الأهداف غير المباشرة لدى الدارسين والباحثين ، وهذه الأهداف لا يصح النظر إليها كأهداف فردية ذاتية ، وإنما كتيارات ومذاهب ومدارس. وتأسيساً على ذلك فليس هناك علاقة واحدة بين الحاضر والتراث ، مادام الحاضر نفسه ليس واحداً ، ومادام التراث كذلك في منظورات الحاضر ، وعلى قدر ما يختلف حاضر كل باحث من حيث أيديولوجيته وانتمائه لتيار فكري معين ، ومن حيث منطلقاته الفكرية ، تختلف علاقة الباحث بالتراث وبالماضي . ومن هنا تصح مقولة أن التراث ليس واحداً، إنه يتعدد لأنه منظور إليه من الحاضر ، والحاضر - كما رأينا - متعدد، ونحن نعني هنا تعدد المنظور الأيديولوجي وتعدد المنطلقات الفكرية ، رغم أن التراث كواقع تاريخي واحد.(٢)

٢- ونحن حين نحاول دراسة الفكر التربوي لدى العلماء والفلاسفة المسلمين في القرون الهجرية السالفة ، مستخدمين من الحاضر مناهجه وأساليبه البحثية ، ((فنحن لا نعمل على إقحام ذلك الفكر العربي الإسلامي ضمن إطار تلك المنهجية إقحاماً ، ولا على تطويعه لها بشكل تعسفي ، ذلك أن مثل هذا

(١) حسين مروة : (مرجع سابق)، ص: ١٦، ص: ١٧.

(٢) المصدر السابق ، ص: ٢٤ .

الأمر لا يعدو أن يكون عملية هجينة غريبة عن العلم التاريخي والفلسفي ، بل على عكس ذلك ، نحن نطمح إلى أن نبحت تاريخ الفكر ذاك من منظار جديد يؤكد على ... كون المنهجية العلمية المعاصرة ، قادرة على تمثل التاريخ ذاك واستيعابه بشكل أعمق وأكثر غنى ودقة)).^(١)

إن دراسة التراث التربوي العربي الإسلامي في إطار هذين العنصرين (منهجية العصر الراهن) و (الزمن التاريخي) الذي ينتمي إليه هذا التراث ، يجعلنا نتلمس بالضرورة القضايا الرئيسية في تراثنا التربوي ، تلك التي مارست تأثيراً ملحوظاً على تشكل ونمو وتطور الفكر التربوي في الحضارة الإسلامية .

إن إقحام الفكر التربوي العربي الإسلامي ضمن إطار منهجية معاصرة إقحاماً ، وتطويعه لهذه المنهجية بشكل تعسفي أدى إلى افتقار القدرة على استشفاف وسبر غور ذلك الفكر ومساره بلحظيته التاريخية والمعاصرة .

ولقد عولج التراث الفكري بمناهج أقحمت عليه ، وعمل الباحثون على تطويعه بشكل تعسفي ، ولقد أضر هذا بالتراث ، وحال دون الاستفادة منه . إن الباحثين السلفيين مثلاً حين أقبلوا على دراسة التراث استخدموا منهجاً انتقائياً ، يسعى إلى تأكيد الذات ، أكثر من سعيه لشيء آخر ، ومنهجهم في الأعم الأغلب كان منهجاً خطابياً يمجّد الماضي بقدر ما يبكي الحاضر ، ومن هنا تظل (الذات) التي يريدون تأكيدها هي (ذات الماضي) ، الذي يعاد بناؤه بانفعال تحت ضغط ويلات الحاضر وانحرافات.^(٢)

إن عين الباحث هنا ترى في التراث العلمي والفكري العربي الإسلامي في عصر نهضته الكبرى ، أصلاً لعدد كبير من المكتشفات الحديثة ، وهي تمجد

(١) طيب تيزني : مشروع رؤية جديدة للفكر العربي في العصر الوسيط - دار دمشق -

١٩٨١ ، ص: ٧ .

(٢) محمد عابد الجابري : التراث والحداثة - دراسات ومناقشات - مركز دراسات الوحدة

العربية - بيروت - ١٩٩١ ، ص: ٤٢ .

التراث بوصفه منبعاً لكل جديد من النظريات العلمية والاجتماعية ، صحيح أن هناك سنداً قوياً من التاريخ يدعونا إلى تمجيد الفكر والعلم العربي في تراثنا ولدى علمائنا السابقين ، فalcرون الهجرية الأولى كانت على عكس العصور الوسطى الأوروبية ، إذ كانت فترة ازدهار علمي وفكري، وأن الدين الذي تدين به النهضة الأوروبية الحديثة للعرب والمسلمين ، لم يعترف به اعترافاً كافياً ، بالرغم من كل ما كتب عنه .

إنما المبالغة المسرفة لدى بعض الباحثين في تأكيد هذا الأمر ، والسعي إلى الخروج بهذا التراث المجيد عن إطاره التاريخي ، وإضفاء نوع من الصحة المطلقة ، التي تسري في كل زمان على إنجازاته التي كانت وقتها شيئاً رائعاً بحق ، وهذا النزوع إلى صبغ التراث العلمي والفكري بصبغة المطلق ، يؤدي على عكس الهدف الذي سعى إليه الباحثون ، فإذا كان الهدف هو تأكيد الذات بإثبات أن علماءنا استبقوا علماء ومفكرين غربيين ، وأنهم كانوا أصحاب فضل عليهم ، فهذا الهدف ينقلب إلى تمجيد ضمني للفكر والعلم الغربي على حساب العلم والفكر العربي ، ذلك لأنها تتخذ من نواتج الثقافة الغربية مقياساً ، وتحدد مكانة الفكر العربي تبعاً لمدى اقترابه أو ابتعاده عن هذا المفكر الغربي أو ذاك ، ولهذا يصبح معيار عظمة هذا المفكر العربي أو ذاك من علمائنا هو الوصول إلى ما أنجزه الغرب . وفي هذا تمجيد للحضارة الغربية لا يحلم به الغربيون أنفسهم. (١)

ويقع في نفس الخطأ أولئك الذين يقبلون على دراسة التراث الفكري العربي الإسلامي منبهرين بالغرب وبالفكر والثقافة الغربية إلى درجة احتقار العقل العربي وإنجازاته ، ولا يرون في إنجازات هذا العقل إلا تأثير الفعل الغربي اليوناني القديم ، ويبحثون بمنهجهم عن هذا التأثير ومداه ، إنهم يقبلون على

(١) فؤاد زكريا : الصحوة الإسلامية في ميزان العقل - الطبعة الأولى - دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع - القاهرة - ١٩٨٩ ، ص : ٣٢ - ص : ٣٤ .

التراث بمناهج تمليها نزعة التمرکز حول أوروبا، تلك النزعة التي تجعل معطيات تاريخ أوروبا ، ومعطيات حاضرها مرتکزاً ومرجعاً .

وكم من الباحثين في بلادنا من تبنى الرؤية الماركسية في دراسة التراث وفهمه ، وأخذ الماركسية قوالب ومقولات جاهزة ، وراح يبحث في تراثنا عن صحة هذه المقولة أو تلك^(١)، وحاكم التراث العربي الإسلامي من خلال مفاهيم لا يقبلها ، وأدى هذا المنهج في البحث إلى إلباس التراث مفاهيم وتصورات مفارقة لطبيعته ومعارضة لمنطقه الداخلي .

إن هذه الفئة من الباحثين تصدر أحكامها على إنجازات التراث العربي الإسلامي من هوى سبق وتحيز جاهز .

والواقع أن هؤلاء الباحثين يبحثون في التراث عن كل ما يتمثله الغربي ، وهو المبدأ المعرفي الذي يفتح أبواب الوقوع في أسر نزعة المركزية الأوروبية ، ذلك لأنه مبدأ يختزل صفات الإنسانية في دائرة بعينها لا تجاوز غرب أوروبا ، وهو مبدأ يتحرك على أساس تسليم مضمهر مؤداه أن تمثل العالم كما ((يتمثله الغربي)) هو أسرع سبيل وأضمنه إلى التقدم الواعد، ولأنه ينطوي على تسليم بثنائية الأعلى والأدنى ، ويردّ صفة الأعلى إلى مصاف ((الغربي)) الذي لا بد أن يصعد إليه كل من يريد مجاوزة وهاد ((الشرقي)) المتخلف.^(٢)

٣- نقطة أخيرة في هذا التوضيح المنهجي تستأهل الالتفات إليها حين ننشغل بالتراث دراسة وتفسيراً وتحليلاً واستنتاجاً ، هي أن التراث العربي الإسلامي ليس مجموعة من الجزر المعرفية المنفصلة ، التي لا يلتقي فيها الفكر التربوي بالفكر الفلسفي أو الفقهي أو الأدبي أو غيرها من حقول المعرفة التي تضمنها التراث تفسيراً وحديثاً ولغة وتاريخاً وغيرها ، بل الحال على الضد من

(١) محمد عابر الجابري : التراث والحداثة - (مرجع سابق) ، ص: ٤٣ .

(٢) جابر عصفور : الرهان على المستقبل ، مهرجان القراءة للجميع - مكتبة الأسرة -

ذلك تمامًا ، حين نتأمل الحضور التاريخي للتراث التربوي داخل التراث العام ، إنه لصحيح أن حقول المعرفة في تراثنا مستقلة نسبيًا ، فالفقه له مجاله وعلمه الخاص، وكذلك الحال في التفسير والحديث واللغة والأدب ، فهي علوم لها مجالاتها المعرفية الخاصة ، والذي يستقل كل مجال معرفي فيها عن غيره من المجالات استقلالاً نسبياً، ولكن لهذه الحقول المعرفية حضورها المتشابك بحضور غيرها .

وتراثنا التربوي - على وجه الخصوص - تراث منسرب في هذه الحقول المعرفية جميعاً، نراه في مخطوطات وكتب التفسير ، كما نراه في مخطوطات وكتب الأدب والفقه والوعظ والتاريخ ، بحيث يغدو حضوره فيها - كما يقول الدكتور جابر عصفور عن التراث النقدي- ((أشبه بحضور عروق الرخام التي تتسرب في المسطح كله، فلا يمكن فصلها عنه، أو انتزاعها منه ، إلا بتحطيم اللوح، أو تشويه هذه العروق))^(١).

وفي الحقيقة قليلة هي الكتب التي استهدفت الفكر التربوي قصداً في تراث الفكر العربي الإسلامي ، مثل كتاب الزرنوجي ((تعليم المتعلم طريق التعلم)) ، وكتاب القابسي ((الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين)) ، وكتاب ابن جماعة ((تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم)) .

غير أن المتأمل في تراثنا الفكري ، سوف يرى أن العناية بالفكر التربوي وبالتربية عند مفكرينا القدماء ، ابتعد في الغالب الأعم عن البحث المنهجي المبوب ، فلم تستقل التربية والفكر التربوي في الغالب بحقل معرفي خاص كما هو الحال في الفقه والحديث والتفسير والأدب والفلسفة والتاريخ ، وإنما تسرب الفكر التربوي في كتب ووثائق هذه العلوم، وجاءت موضوعات التربية هنا وهناك في ثنايا هذه الكتب .

(١) جابر عصفور : قراءة التراث النقدي - (مرجع سابق) ، ص: ٥٧ .

لقد كانت التربية مشتبكة مع الفقه مثلاً ، وظهرت في إنتاج الفقهاء ، حين بحث الفقهاء موضوعات كأحكام الشرع وأدلته في تعليم القرآن ، وأحكام العدل بين الصبيان في التعليم ، وحكم الشرع وشروطه في تأديب المتعلمين وما يجوز وما لا يجوز في هذا التأديب، وأنواع التعزيز والعقوبة وحدودها ، وأحكام الشريعة في أجر المعلمين ومتى تجب ، وحكم الشرع في تعليم المعلم النصراني للمتعلم المسلم والعكس ، وفي اختلاط الذكران بالإناث في التعليم^(١) .

وبالمثل اشتبكت التربية بالفلسفة ، وظهرت في إنتاج الفلاسفة ، حين تطرقت أبحاثهم إلى النفس الإنسانية واستعدادها للتأديب وعوامل فسادها ، ووسائل التربية في إكسابها العادات الخلقية الحميدة ، وفي تعديل السلوك ، وقابلية النفس لهذا التعديل^(٢) . وحين بحث الفلاسفة في مناهج التعليم والعلوم التي تقدم لإعداد الفيلسوف^(٣) ، وكذلك اشتبكت التربية بالطب ، وذلك حين بحث الأطباء الأقدمون في كل ما يتعلق بتربية الطفل ، والعناية بجسمه وحركته ولعبه وعاداته الصحية وكيف يكتسبها بالتربية والسن التي يبدأ فيها تعليمه حيث يحتمل صحياً أعباء التعليم^(٤) .

وانسربت التربية في كتب الأدب وهي تجل عن الحصر ، وعلى سبيل المثال حين كتب الأديب ابن المقفع عن أدب (تربية) الصغير ، وأدب الكبير ،

(١) انظر : القابسي: الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين - نشرها الدكتور أحمد فؤاد الأهواني - ملحق بكتاب التربية في الإسلام - دار المعارف بمصر - ١٩٧٥ .

(٢) انظر ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق - المطبعة الخيرية - القاهرة - ١٣٢٢هـ .

(٣) الفارابي: رسائل الفارابي - الهيئة المصرية العامة للكتاب - مكتبة الأسرة - القاهرة - ٢٠٠٧ .

(٤) ابن الجزار القيرواني : سياسة الصبيان وتدريبهم - حليات الجامعة التونسية - ١٩٦٦ .

وحين استخدم القصة ((كليلة ودمنة)) وسيلة للتربية ، وإكساب المرغوب من القيم والأخلاق ، وترسيخ مفاهيم سياسية^(١) وهكذا وهكذا في حقول معرفية أخرى .

إن هذا الحضور المتشابه للفكر التربوي مع حقول المعرفة الأخرى ، يجعلنا نقف أمام حقيقة تتعلق بدراسة الفكر التربوي في تراثنا العربي الإسلامي ، أصوله ومناهجه وتياراته، هذه الحقيقة مؤداها أنه لكي نقف على هذا الفكر ومضمونه ، لابد لنا من سبر أغوار التراث الفكري في ميراثنا من الفلسفة والفقه والأدب واللغة والتفسير والتاريخ وغيرها ، مادامت أبعاد هذا الفكر التربوي علائقية ومنسربة ومتشابكة مع هذه العلوم ، وتلك مهمة بحثية شاقة ولكنها ضرورة نقر منها الحاجة إلى استخلاص هذا الفكر على نحو دقيق وموضوعي وعميق .

٤- وكما انسرب الفكر التربوي في حقول المعرفة المختلفة في التراث العربي والإسلامي، فإن هذا الفكر تفاعل مع تيارات الفرق والمذاهب الكبرى في الحضارة الإسلامية ، لقد تفاعل الفكر التربوي معها في تحاورها وصراعها ، وانغمس في مفاهيم هذه الفرق والمذاهب ورؤاها وتصوراتها وقضاياها ، إنه في مصطرح التيارات الفكرية الكبرى ، كانت التربية قوة مركزية تحاول كل القوى المصطرعة امتلاك زمامها لتنشئة الأجيال الجديدة وفقاً لاجتهاداتها المتنوعة ، وبهذا وقع ما يمكن أن يطلق عليه ((تسييس التربية ...)) وسوف تظل عملية التسييس التربوية هذه ديدن كل التيارات الفكرية الإسلامية ، وستعكس نظم الفكر البياني والفكر العرفاني والفكر البياني على المذاهب العامة في التربية الإسلامية انعكاساً يعطيها أهدافها ومضامين مناهجها وطرائق تعليمها^(٢).

(١) ابن المقفع : كليلة ودمنة - المطبعة الكاثوليكية - بيروت - ١٩٤٧ - الأدب الصغير والأدب الكبير - مكتبة البيان - بيروت - ١٩٧٠ .

(٢) محمد جواد رضا : التيارات الكبرى في الفكر التربوي العربي الإسلامي - (من كتاب الفكر التربوي العربي الإسلامي الأصول والمبادئ) - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - تونس - ص: ٦٢٧ .

فمع الفقهاء قيدت الغاية من التعلم والتعليم بالهدف الديني الفرد ، الذي يقاس فيه الغائب على الشاهد ، وكان الواجب على المتعلم أن ينوي بطلب العلم رضا الله وإزالة الجهل عن نفسه وعن سائر الجهال ، وإحياء الدين وإيقاء الإسلام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ، ولقد ضاق مفهوم العلم عند الفقهاء لينحصر بالفقهاء لتقريب الإنسان من معرفة الله ، واسترشد الفقهاء في ذلك بحديث : ((ما عبد الله بمثل الفقه)) وحديث ((مجلس فقه خير من عبادة ستين سنة)) ، وبهذا وجب على المتعلم أن يبتدئ أولاً بكتاب الله العزيز فينتقنه حفظاً ، ويجتهد في إتقان تفسيره وسائر علومه ، فإنه أصل العلوم وأما وأهمها ، ثم يحفظ من كل فن مختصر يجمع بين طرفيه من الحديث وعلومه والأصول والنحو والتصريف. (١)

ومع الصوفية اتجه الفكر التربوي إلى تأكيد علم المكاشفة ، وعلم المعاملة ، وعلم المكاشفة هو عندهم علم الباطن وذلك غاية العلوم ، وهو علم الصديقين والمقربين ، وهو عبارة عن نور يظهر في القلب عند تطهيره وتركيبته من صفاته المذمومة ، وسعت التربية إلى تهيئة (المريدين) لهذا العلم ، لأن من يؤت هذا العلم تحصل له المعرفة الحقيقية بذات الله سبحانه وبصفاته ، وأما علم المعاملة فهو علم المحمودات والمذمومات في التعامل مع الناس من الصدق والأمانة أو الكذب والخيانة (٢) ... ومن هنا كان اهتمام الفكر التربوي عند الصوفية بتربية (الإنسان الكامل) ، وهو المركب من العوالم الثلاثة : عالم الملكوت ، وعالم الجبروت ، وعالم الشهادة ، ففيه من كل عالم جزء .

وتتخذ التربية الصوفية من النبي محمد ﷺ نموذجاً لهذا الإنسان الكامل ، الذي هو الكون الجامع لجميع الصفات الإلهية ، وهو المختصر الدقيق لكل ما في العالم من حقائق ، واهتمت هذه التربية بالنفس وبضرورة أن يعرف الإنسان

(١) المصدر السابق ، ص: ٦٤٢ .

(٢) المصدر السابق ص: ٦٤٢ ، ص: ٦٤٣ .

نفسه ، وضرورة أن تخلص من كل رذيلة.^(١)

وأما مع الفلاسفة فقد استهدفت تربية الناس على معرفة كيف أن الله هو علة الموجودات وخالق المخلوقات ، والسبيل إلى معرفة الله تبدأ بمعرفة الكون والنظام الذي يحفظه ، إنها المعرفة الفعلية التي تبحث في نفي التعارض بين الدين والفلسفة ، ، أو بين الشريعة والحكمة على أساس أن صدق المعارف الدينية يعرف بالمقاييس العقلية ، ومن ثم اهتمت هذه التربية بالعقل ، وبدأ ذلك الاهتمام بالعناية بالحواس التي هي مصدر المعرفة إذ المعارف كلها مكتسبة بالحواس^(٢) ، وكان مفهوم التربية عند الفلاسفة أكبر من مفهوم التعليم ، وتبدأ التربية في تقديرهم قبل الولادة ، ثم تأتي مسئولية الرعاية المبكرة للطفل ، ومراقبة مراحل نموه الإدراكي وتيسيرها عليه ، وتوفير البيئة النقية لتنمية أخلاقه ، ثم الاهتمام بتعليمه وتهينته للمشاركة في الحياة الاقتصادية للجماعة ، وأن يكون عضواً منتجاً فيها.^(٣)

وتتحقق تربية الفيلسوف بتعلم المنطق والرياضيات والطبيعات ، وطريق التعلم لديهم هو التجربة والاستنتاج العقلي ، وقد حدد ابن مسكويه منهج إعداد الفيلسوف في قوله ((رتبت له المراتب ... وهي المسماة العلم الأدنى والعلم الأوسط والعلم الأعلى ، ... فعملت له منازل يبتدأ بأولها وينتهي إلى آخرها ، من حيث لا تتخطى منزلة إلى أختها إلا بعد تحصيلها ، وبعد الاشتغال عليها... فمن لم يبتدئ بالرياضيات فتدرب عليها ، ثم بالمنطق الذي هو آلة الفلسفة ، ثم بالطبيعات ، ثم بما بعد الطبيعة ، على الترتيب إلى أن يصل إلى أقصى

(١) أحمد عرفات القاضي : الفكر التربوي عند المتكلمين - الهيئة المصرية العامة للكتاب -

١٩٩٦ ، ص : ١٥٨ - ١٦٠ .

(٢) محمد جواد رضا : (مرجع سابق) ، ص : ٦٦٦ وما بعدها .

(٣) انظر : ابن سينا : كتاب القانون في الطب - مطبعة بولاق - ١٢٩٤ هـ .

الغايات، فليس بمستحق اسم الفلسفة)).^(١)

ولقد كان الفكر التربوي منغمساً في الصراع الذي دار بين الفقهاء والفلاسفة والشيعية والصوفية ، وأهل الرأي وأصحاب الحديث وأهل الرواية وأهل الدراية ، وكانت التربية أداة كل الفرق وكل المذاهب وكل التيارات الفكرية ، لتثبيت قواعدها ، وإعداد كوادرها وترسيخ أصولها ، وإعداد أجيالها وضمان استمرارها .

وقد التبست التربية وامتزجت بفكر كل هذه الفرق وكتاباتها ، فمنذ الذي يستطيع أن يفصل نصوص الإمام الغزالي التربوية في كتبه إحياء علوم الدين والمنقذ من الضلال وميزان العمل عن سياقها الصوفي ، ومن ذا الذي يستطيع أن يعزل آراء الجاحظ التربوية في رسالته عن المعلمين أو في كتابه البيان والتبيين عن سياقها الفلسفي المعتزلي الأدبي ، أو يفصل رؤى الفقيه الشيعي زين الدين العاملي التربوية في كتابه منية المريد في آداب المفيد والمستفيد ، عن سياق ما كتب تشيعاً لآل البيت ، ونشراً لمذهبه ، أو يضع حداً يفرق به بين أفكار ابن تيمية التربوية في كتبه : درء تعارض العقل والنقل ، ومنهاج السنة النبوية، والسياسة الشرعية ، وبين أفكاره وآرائه الفقهية وتحليلاته العقلية .

إننا إذن أمام حضور متشابك متفاعل للفكر التربوي مع تيارات الفكر المختلفة في الحضارة الإسلامية ، ومن هنا كان عزل الفكر التربوي عن السياقات الفكرية لتلك القيادات ، يؤدي بالضرورة إلى نظرة سكونية لهذا الفكر ، لا تاريخية ، وهي نظرة تحرم الباحثين في التربية الإسلامية من رؤية الفكر التربوي في حركيته التاريخية ، وتضييق حدة العين الباحثة في التراث التربوي، وتحول بينها وبين رؤية هي أكثر اتساعاً وعمقاً .

إننا نأمل أن نقرأ المؤلف والمختلف في تاريخ التعليم الإسلامي وتطوره في

(١) محمد أركون : نزعة الأنسنة في الفكر العربي . جيل مسكويه والتوحيد . ترجمة هاشم

صالح - دار الساقي - بيروت - ١٩٩٧ . (نقلاً عن كتاب الفوز الأصغر لابن مسكويه) .

القرون الهجرية الأولى قراءة موضوعية ، لا تغفل المنطق الداخلي الخاص بالتراث من جهة ، ولا تتعامل معه بمعزل عن وعينا المعاصر ، ولا ترى المنجزات الفكرية التربوية في استقلالية مطلقة عن تاريخيتها ، وبعيداً عن جذورها الاجتماعية ، ونحاول أن تكون هذه القراءة غير متحيزة سواء كان التحيز مع التراث أو ضده ، وبذلك لا نحاكم التراث من خلال مفاهيم لا يقبلها ، ولا نلبسه مفاهيم وتصورات مفارقة لطبيعته .

وقد نبهنا أسلافنا من العلماء منذ أمد بعيد إلى أنه ليس هناك قراءة واحدة للمقروء بل قراءات تختلف من قارئ إلى آخر بحسب توجهات كل منهما ، وبحسب نظريته ورؤاه كما ينبها علماءنا منذ القرون الهجرية الأولى، إلى حقيقة أن كل معرفة بالمقروء وكل فهم له، إنما يتحدد بالمنطلقات الفكرية التي توجه فهم القارئ ، وتحدد مسار إدراكه واستيعابه، ونحن نرى ذلك بَيِّنًا واضحًا وجليًا، فيما يذكره أديب الفلاسفة وفيلسوف الأدباء (أبو حيان التوحيدي) ، عن العالم - المعاصر له - (أبو بكر الصيمري) ، حينما سئل عن علة اختلاف الأجوبة عن الشيء الواحد ((قيل لأبي بكر الصيمري : لم لم يكن لكل مسألة من العلم جواب واحد ؟ فقال ... من المسائل مسائل لها توجهات وحواش ، فيختلف الجواب من المجيبين بحسب نظرهم من تلك الجهات والحواشي... وليس الحق مختلفاً في نفسه ، بل الناظرون إليه اقتسموا الجهات ، فقابل كل منهم من جهة ما قابله ، فأبان عنه تارة بالإشارة إليه ، وتارة بالعبرة عنه ، وظن الظان أن ذلك اختلاف صدر عن الحق ، وإنما هو اختلاف ورد من ناحية الباحثين)).^(١)

وربما كان تعبير الفيلسوف أبي سليمان المنطقي أبلغ في تبيان هذه الحقيقة ، وهي أن الإنسان يدرك ويعرف ويفهم وفق ما تتطلبه منطلقاته الفكرية التي حددت (نظره السابق إلى قلبه) وفق ما تتطلبه انحيازاته (الموافق لهواه) ، يقول

(١) أبو حيان التوحيدي : المقابسات - تحقيق حسن الندوبي - مكتبة الأسرة - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - ص: ٢٠٠٦ ، ص: ٢٣٣ .

أبو حيان: ((سمعت أبا سليمان يقول: ... إن الحق لم يصبه الناس من كل وجوهه ، ولا أخطأوه من كل وجوهه ، بل أصاب منه كل إنسان جهة ... فكل واحد منهم قد أدى بعض ما أدركه ، ... قال: ولهذا لا تجد عاقلاً في مذهب يقول شيئاً إلا وهناك ما اقتضاه ذلك بحسب نظره السابق إلى قلبه ، والملائم لطبعه ، والموافق لهواه)).^(١)

المؤتلف والمختلف في المصطلح

تأديب .. تربية .. تعليم

درج أساتذتنا في الدراسات الحديثة للفكر التربوي العربي الإسلامي ، وللتربويات التراثية ، الوقوف أمام مفردات ثلاث في المصطلحات التربوية التراثية ، هي : (الأدب) و(التربية) و (التعليم) ، وهي مفردات تتكرر كثيراً في تراثنا التربوي . وفهم الباحثون من ذلك أن التربية موجودة فقط في تلك المصطلحات الثلاثة ، دون ملاحقة مصطلحات أخرى تؤول إلى التربويات ، مثل : التدبير ، والطلب ، والرياضة ، والسياسة والإفادة والاستفادة ، والحضانة ، والتلقين ، والتعلم ، والتفقه ، والإملاء والاستملاء ، وغيرها ، فليست جوامع الكلم في التربية هي تلك المصطلحات الثلاث ، لكنها الأكثر تكراراً في التراث التربوي .

وقد استخدمت مصطلحات عديدة للتعبير عن الفعل التربوي . فابن الجزار القيرواني (من علماء القرن الرابع الهجري) عبّر عن الفعل التربوي بمصطلحي (التدبير) و(السياسة) ، وله كتاب يحمل عنوان ((سياسة الصبيان وتدبيرهم))^(٢) ، وللخطيب البغدادي استخدامات متعددة لمصطلح (التفقه) بمعنى التعلم ، وكتابته ((الفقيه والمتفقه))^(٣) ، أي المعلم والمتعلم ، حافل باستخدام المصطلح في هذا

(١) المصدر السابق ، ص: ٢٥٩ ، ص: ٢٦٠ .

(٢) ابن الجزار القيرواني : سياسة الصبيان وتدبيرهم - (مرجع سابق) .

(٣) الخطيب البغدادي: الفقيه والمتفقه - مكتبة أنس بن مالك - دمشق - ١٤٠٠ هـ .

المعنى التربوي ، ومصطلح (السياسة) وكذلك مصطلح (التدبير) كانا من استخدامات ابن سينا الفيلسوف في كتابه ((السياسة (التدبير)))^(١)، واستخدم أبو علي بن مسكويه مصطلحي (التهذيب) و (التطهير) مرادفين للتربية ، وللتربية الأخلاقية على وجه الخصوص ، وكتابه ((تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق))^(٢) يحمل تحليلًا تربويًا للمصطلحين بما يفيد التربية والتأديب والتعليم ، أما برهان الإسلام الزرنوجي ، فأكثر من استخدام لفظة (التعلم) و (التعليم) في كتابه ((تعليم المتعلم طريق التعلم))^(٣) ، واستخدم أبو بكر الخوارزمي مصطلح (المفيد) بما يحمل من معنى تربوي في كتابه ((مفيد العلوم ومبيد الهموم))^(٤)، واستخدم عبد الباسط العلمي مصطلحي (المفيد) و(المستفيد) مرادفين لكلمتي (المعلم) و (المتعلم) في كتابه ((المعيد في أدب المفيد والمستفيد))، ونفس الاستخدام لمصطلحي (المفيد) و (المستفيد) كانا لدى الفقيه الشيعي زين الدين بن علي العاملي في كتابه (منية المرید في آداب المفيد والمستفيد).^(٥)

إنها إذن مصطلحات مختلفة ، وغيرها كثير تكرر في كتب الأدب والمواعظ والسير والتراجم ، تجنبتها كثير من الدراسات ، رغم استخدام أسلافنا التربويين لها ، ومن علمائنا المحدثين من يلفت الأنظار إلى دوحة المصطلحات التربوية

(١) ابن سينا : كتاب السياسة (التدبير) - نشره الأب لويس معلوف - مجلة المشرق البيروتية - السنة التاسعة - الأعداد (٢١-٢٣) - بيروت - ١٩٠٦ .

(٢) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق - المطبعة الخيرية - القاهرة - ١٣٢٢هـ .

(٣) برهان الإسلام الزرنوجي : تعليم المتعلم طريق التعلم - مطبعة التوفيق الأدبية - القاهرة - (بدون تاريخ) .

(٤) أبو بكر الخوارزمي : مفيد العلوم ومبيد الهموم - الطبعة الأولى - المطبعة العلمية - ١٣١٠هـ .

(٥) زين الدين بن علي العاملي : منية المرید في آداب المفيد والمستفيد - دار الكتاب الإسلامي للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - ١٤٠٢هـ .

في الكتابات الصوفية ويشير إلى احتلال مصطلح ((التسلية)) ومصطلح (التبذئة) لمكانة ذات قيمة في التيار الصوفي ، ويرى أن (آداب المريد) خير حيز مفعم بالتربية في كتابات الصوفية ، تلك التربية التي ((تهدف إلى أن تسلم المعلم نفسه، أو أن تجعله يقود نفسه بنفسه ، ويتذوق ويختبر ، وينقل شخصيته من حال إلى حال، والتربية الصوفية ... تبقى على صعيد الفكر والمبدأ ، تربية يقودها المعلم بنفسه ولنفسه وعلى نفسه ، وهي تربية تسقط الضغط الخارجي ، وتحاسب النفس ، وتعطي للسالك القدر والقدرات أو القيمة والإمكانات على بناء الذات ، وعلى التقويم المستمر والإرادي للذات)).^(١)

ولنعرض الآن لأشهر هذه المفهومات وأكثرها تداولاً بين علمائنا

السالفين :

١- الأدب والتأديب :

على الرغم من أن كلمة الأدب والتأديب أو اشتقاقهما لم ترد في القرآن الكريم، فإن أعلام المربين المسلمين فضلوا مفهوم (التأديب) ، وغلبوه على غيره من المصطلحات ، فابن سحنون يسمي رسالته التربوية كتاب ((آداب المعلمين))، وابن جماعة يكرس رسالته للحديث عن أدب العالم والمتعلم، ويسمي مؤلفه التربوي ((تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم)) ، وابن حجر الهيتمي يُعنون رسالته بعنوان ((تحرير المقال في آداب وأحكام يحتاج إليها مؤدبو الأطفال)) ، وعبد الكريم السمعاني يكتب كتابه في التربية ((أدب الإماء والاستملاء)) ، ويشير في هذا الكتاب إلى كتاب تربوي آخر له يسميه ((طراز الذهب في أدب الطلب)) ، والطلب يشير إلى تحصيل العلم وطلبه بالتعلم ، وغير ذلك كثير مما حمل عنوان (الأدب) .

(١) علي زيعور : التربية وعلم النفس الولد في الذات العربية - الطبعة الأولى - دار

الأندلس - بيروت - ١٩٨٥ ، ص : ٤١ .

ومن المفكرين التربويين المحدثين ^(١) من يرى أن (الأدب) و (التأديب) يرمزان إلى توقعات مجتمع الراشدين من الناشئين ، كما ينمان عن ميل غير موارد إلى صياغة عقل الطفل وسلوكه وفقاً لهذه التوقعات ، ابتغاء السيطرة على عملية إدماجه في الوضع الاجتماعي القائم ، وضمان ولائه له ، يؤيد هذا الاستخلاص أن الأدب في اللسان العربي يعني الظرف وحسن تناول ، كما يؤيد ذلك وصايا الآباء والكبار الراشدين لمؤدبي أطفالهم ، بما ينبغي عليهم إكسابه للطفل ليصبح عضواً في المجتمع يتكيف مع أعضائه بسهولة ويسر ، وعلى سبيل المثال وصية عبد الملك بن مروان لمؤدب أولاده:

((علمهم الصدق كما تعلمهم القرآن، وجنبهم السفلة فإنهم أسوأ الناس رعة وأقلهم أدباً، وجنبهم الحشم فإنهم لهم مفسدة ، واحف شعورهم تغلظ رقابهم ، وأطعمهم اللحم يقووا ، وعلمهم الشعر يمجدوا وينجدوا ، ومرهم أن يستاكوا عرضاً ، ويمصوا الماء مصاً، ولا يعبوه عباً ، وإذا احتجت إلى أن تتناولهم بأدب ، فليكن ذلك في ستر لا يعلم به أحد من الغاشية ، فيهنوا عليه)) ^(٢).

إن الأدب والمؤدب في هذه الوصية وسائل لتثبيت الهيمنة الاجتماعية ، أو بالأحرى (الأدب) هنا أداة هذه الهيمنة ، فهو يسعى إلى تهذيب الأطفال تهذيباً يعودهم على سلوك معين في الحياة ، سلوك مشخص للجماعة التي ينتمي الطفل إليها .

وتعني كلمة (أدب) ما هو نظري وعملي معاً ، ((فالتأديب أو نقل الآداب يعني إعطاء المعرفة النظرية والسلوكيات ، وما هو سلوكي في الأدب متوحد فيما هو معرفي .

(١) محمد جواد رضا : العرب والتربية والحضارة ، الاختيار الصعب - الطبعة الثالثة - مركز دراسات الوحدة العربية - بيروت - ١٣٩٣ ، ص: ١١٢ .

(٢) أحمد عبد العليم البردوني : مختارات من عيون الأخبار لابن قتيبة الدينوري - مكتبة نهضة مصر - القاهرة - ١٩٦٠ ، ص: ١٦٣ .

والأدب ذو وجهين لا ينفصلان ، وجه يتوجه إلى ما هو في الداخل ، وآخر يراقب العالم الخارجي ، إنه سلوك ومعرفة في بنية واحدة ، والمعنى اللغوي يؤكد ذلك: أدب يعني علم ، فالتأديب هو التعليم ، ويقال : ((يأدب الناس إلى المحامد وينهاهم عن المقابح)) فالتأديب إذن يكون بتغذية المرء بالنافع وتجنبيه المسيئات والردائل^(١) وإذا عدنا إلى الوصية السابقة فسوف نرى أن التأديب يعني إعطاء المعرفة النظرية ((علمهم الصدق كما تعلمهم القرآن)) و ((علمهم الشعر يمجدوا وينجدوا)) كما يعطي السلوكيات ((مرهم أن يستأكوا عرضاً ، ويمصوا الماء مصاً ولا يعبوه عباً)) كما يدعو إلى المحامد وينهي عن الردائل.

٢- التربية :

التربية من حيث هي تنشئة ، تذهب مذهباً مفارقاً للأدب والتأديب ، فهي إذ تجتهد أن تيسر تلاؤم الفرد مع الجماعة دينها وأخلاقها ونظامها السياسي والاقتصادي، هي في الوقت ذاته تعمل على أن توفر للفرد شروط نمو قدراته العقلية والنفسية ، بما يعطيه وجوداً فردياً محدداً داخل الجماعة ، ومن هنا فإن التربية تعني النمو والزيادة في الوجود الإنساني، والفعل (رب) يفيد قاموسياً الجمع والزيادة.^(٢) ويتضح معنى الزيادة والنمو للفعل (رب) ومشتقاته وذلك في قوله تعالى: ﴿ فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَرَبَتْ وَأُنْبِتَتْ مِنْ كُلِّ رَوْحٍ بِهِيج ﴾ [الحج: ٥] ، وقوله تعالى : ﴿ يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَيُزِيلُ الصَّدَقَاتِ ﴾ [البقرة: ٢٧٦] ، وقد استعمل القرآن الكريم مفهوم (التربية) في موضعين : في قوله تعالى : ﴿ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا ﴾ [الإسراء: ٢٤] ، وفي قوله تعالى : ﴿ أَلَمْ تُرَبِّكَ فِيْنَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِيْنَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ ﴾ [الشعراء: ١٨].

ولم يشع استخدام مصطلح (التربية) عند المربين المسلمين ، فكما ذكرنا

(١) علي زيعور: (مرجع سابق) ، ص: ٤٣ ، ص: ٤٤ .

(٢) محمد جواد حنا : (مرجع سابق) ، ص: ١١٢ .

فضلوا استخدام الأدب والتأديب ، لكن منهم من استخدم اللفظ واجتهد في تفسير معناه والمراد منه ، فهذا أبو الفرج ابن الجوزي - على سبيل المثال - يقول عن تربية الوالدين للطفل: ((إن هذا الموسم (مرحلة الطفولة) يتعلق معظمه بالوالدين، فهما يربيانه ، ويعلمانه ، ويحملانه على مصالحه ، ولا ينبغي أن يفترا عن تأديبه وتعليمه))^(١). إن التربية في هذه العبارة تعني العمل الذي يقوم به الكبار لتنشئة الطفل ، وهو عمل إرادي بغية إيصال الطفل إلى ما يستطيعه من كمال .

وتترادف التربية والتعليم في استعمال المربين المسلمين لهما ، فالتعليم أيضاً كالتربية مجموعة جهود يبذلها الوالدان والكبار ، تهدف إلى تيسير اكتساب القرد كل ما يحتاجه من معرفة الفضائل والآداب ، ((فيعلمانه الطهارة والصلاة، ويضربانه على تركها إذا بلغ تسع سنين ، ويحفظانه القرآن ، ويسمعانه الحديث، وما احتمل من العلم أمراه به))^(٢) إن تربية الصغير هنا تعني عملية إعداده للحياة في جماعته وإكسابه ما يعينه على المشاركة في هذه الحياة.

كذلك يتساوى مصطلح (التدبير) عند المربين المسلمين بمصطلح (التربية)، ((وأما تدبير الأولاد فحفظهم من مخالطة تفسد))^(٣)، وتعني التربية: تنمية حالات يتطلبها المجتمع الذي يُعَدُّ الطفل للعيش فيه ، حالات جسمية ((يمنع من كثرة الأكل ، ويعوّد الخشونة في المطعم والمفرش فإنه أصبح لبدنه ، ويعالج بالرياضات الجسمية كالمشي))^(٤)، وحالات أخلاقية ((وليبادر بأخبار الصالحين ، وليجنبه (مريبه) أشعار الغزل لأنها بذر الفساد ، ولا يمنع من أشعار السخاء والشجاعة ليمجد وينجد))^(٥).

(١) أبو الفرج ابن الجوزي : تنبيه النائم الغمر على مواسم العمر - دار الصحابة للتراث - طنطا - ١٩٩١ ، ص: ١٥ .

(٢) المصدر السابق ، ص: ١٥ ، ص: ١٦ .

(٣) ابن الجوزي : صيد الخاطر - دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - ١٩٨٨ ، ص: ١٩٩ .

(٤) ابن الجوزي : الطب الروحاني - مطبعة الترقى - دمشق - ١٣٤٨ هـ ، ص: ٤٦ .

(٥) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

٣- التعليم والتعلم :

استعمل مصطلح التعليم والتعلم في القرآن الكريم على نطاق واسع ، وبدلالات كثيرة تتفق جميعها على إضافة العلم بالأشياء إلى غير العالم ، ليصبح بها عليمًا ويبرأ من الجهل . جاء في سورة الرحمن : ﴿ خَلَقَ الْإِنْسَانَ ﴿٢﴾ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ ﴾ [الرحمن: ٣ ، ٤] ، وجاء في سورة البقرة : ﴿ وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ ﴿٣٠﴾ قَالُوا سُبْحَنَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ ﴾

[البقرة: ٣١ ، ٣٢] ، وجاء في سورة النساء : ﴿ وَأَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ﴾ [النساء: ١١٣] ، والعلم في هذه الآيات ونظائرها يفيد الانتقال من الجهل ، وهو الخلو من المعرفة بالأشياء إلى امتلاك هذه المعرفة ، وهذا نوع من الانتقال من الضعف إلى القوة ، والقرآن صريح في التنبيه لهذا المضمون الاجتماعي إذ هو يقرنه إلى السلطة ﴿ وَءَاتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَهُ مِمَّا يَشَاءُ ﴾ [البقرة: ٢٥١] .

ومن مضامين الاستعمال القرآني لكلمتي (التعليم) و (التعلم) تحقق الرشد في العلم « قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَني مِمَّا عَلَّمْتَ رُشْدًا ﴾ [الكهف: ٦٦] ، ومن الاستعمالات الدلالية القرآنية للتعليم ، معنى الإحاطة بموضوع التعلم « أَتُعَلِّمُونَ اللَّهَ بِدِينِكُمْ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ ﴾ [الحجرات: ١٦] ، ويتوج القرآن هذه الدلالات الاستعمالية المتنوعة للتعليم وللتعلم ولمعناها ، بمعنى كلّي مؤداه أن التعلم زكاة للنفس وطهارة لها باقتباس العلم والحكمة^(١) ، قال تعالى: ﴿ كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنْكُمْ يَتْلُوا

(١) محمد جواد رضا : العرب والتربية والحضارة - (مرجع سابق) ، ص: ١١٣ .

عَلَيْكُمْ ءَايَتِنَا وَيُزَكِّكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ ﴿البقرة: ١٥١﴾.

لقد فهم المربون المسلمون من معنى التعليم أنه جهد يبذله المعلم لإحداث التعلم في طلابه ، إنه كما يقول الفقيه العاملي : ((بذل العلم عند وجود المستحق))^(١) ، ((سهلاً بإلقائه إلى مبتغيه ، متطلعاً في إفادة طالبه ، مع رفق ونصيحة .. وتحريض على حفظ ما يبذله لهم من الفوائد))^(٢) ، كما فهم المربون المسلمون من معنى التعلم أنه جهد ونشاط يبذله المتعلم من أجل تحصيل العلم . ويظهر ذلك من قول الخطيب البغدادي : ((على طلبة العلم بلوغ غاية جهدهم في الاستكثار من علمه (أي المعلم) ، والصبر على كل عارض دون طلبه وإخلاص النية لله في إدراك علمه نصاً واستنباطاً))^(٣) ، ويتمثل جهد المعلم مع طلابه ليحدث لديهم التعلم في أن ((يؤدبهم بالآداب السنية والشيم المرضية ... ويعودهم الصيانة في جميع أمورهم الكامنة والجلية))^(٤) ، و ((يرغبهم بالعلم ويذكرهم بفضائله وفضائل العلماء))^(٥) و ((يتحرى تفهيم الدرس بأيسر الطرق، وأعذب ما يمكن من الألفاظ مسترسلاً مبيناً موضحاً ... مكرراً ما يشكل من معانيه وألفاظه))^(٦).

والملاحظ أن معنى التعليم هنا تجاوز إكساب المعرفة وإدراك المجهول من العلم ، ليشمل تعليم القيم والفضائل الخلقية والشيم المرضية ، والمهارات اللازمة لصيانة أمورهم في الحياة ، إن المعلم وهو (يؤدب ويعود ، ويرغب ، ويفهم)

(١) زين الدين العاملي : (مرجع سابق) ، ص : ٧٢ .

(٢) المصدر السابق ، ص : ٨٣ .

(٣) الخطيب البغدادي : (مرجع سابق) جـ ٢ ، ص : ١٠٢ .

(٤) العاملي : (مرجع سابق) جـ ٢ ، ص : ٧٩ .

(٥) المصدر السابق ، جـ ٢ ، ص : ٨٠ .

(٦) المصدر السابق ، جـ ٢ ، ص : ٩٣ .

إنما يقوم بنشاط مقصود يرمي به إحداث التعلم ، ويتضح ذلك من إرشاد كل المربين المسلمين تقريباً للمعلم فيما كتبوه تحت عنوان ((آداب المعلم في درسه)) وهي سلسلة فعاليات يديرها في حلقة الدرس، يستهدف بها أن يؤدي بطلابه إلى التعلم ، وإحداث التغيرات المطلوبة في سلوكهم .

وإذا كان هذا هو معنى التعليم عند المربين المسلمين - وما ذكرناه نموذجاً - فإن التعلم كما بينا جهد مبذول من جانب المتعلم كي يتعلم ، لكن المربين المسلمين أدركوا أن إحداث التعلم هو أن يجعل المعلم تلاميذه يعرفون بطريقة منتظمة وصحيحة ، أي يبين لهم العلم وأنه ((يحتاج إلى الملازمة ، وشدة الصبر عليه والمداومة ... ولئن تلقى الله طالباً للعلم خير من أن تلقاه تاركاً له ، زاهداً فيه ، راغباً عنه))^(١)، فإذا شرح المعلم درسه سمح لطلابه بالسؤال عما لم يفهموه، فالطالب ((إذا انتهى كلام الفقيه (المعلم) ولم يجد له الحكم سألته عنه حينئذ ، فإن شفاء العيِّ السؤال))^(٢) ، والمعلم ((إن اقتضى ما يذكره تشبيه الشيء بنظيره ليقرب الإفهام على المتعلمين فعل ذلك))^(٣) ، وإذا كان ((البيان يتضح بعبارة يغلب الحياء ذكرها ، فعلى الفقيه إيرادها ولا يمنعه الحياء منها))^(٤) ، وعلى المعلم أن يزن قدرات تلاميذه وإمكاناتهم ليقدم تعليمًا ملائمًا يحقق الفائدة والتعلم ، يقول الشافعي : ((الطبع أرض ، والعلم بذر ، ولا يكون العلم إلا بالطلب ، فإن كان الطبع مائلاً زكا ريع العلم وتفرعت معانيه))^(٥).

ولا يحدث التعلم بمجرد الحفظ أو تكرار ما تعلمه الطالب من معلمه ، إذ لا قيمة لحفظ دون فهم ، قال ابن دريد : ((سئل بعضهم : متى يكون الأدب ضاراً؟

(١) الخطيب البغدادي : (مرجع سابق) ، جـ ٢ ، ص : ٨٥ .

(٢) المصدر السابق ، ص : ١٠١ .

(٣) المصدر السابق ، ص : ١٢٥ .

(٤) المصدر السابق ، ص : ١٢٤ .

(٥) المصدر السابق ، ص : ٩٥ .

قال: إذا نقصت القريحة وكثرت الرواية^(١)، وكان وكيع (أستاذ الشافعي) يقول: ((يا فتيان تفهموا فقه الحديث، فإنكم إن تفهمتم فقه الحديث لم يقهركم أهل الرأي))^(٢)، إن التعلم عند المربين المسلمين يتجاوز تكرار المحفوظ إلى الفهم، كما يتجاوز الفهم إلى الممارسة العملية، والقدرة على أن يصنع المتعلم بعلمه الذي تعلمه شيئاً، يقول العاملي: ((من يعرف من الأسد لونه وشكله واسمه، ولا يخافه كأنه ما عرف الأسد))^(٣). إن قيمة المعلومات في استخدامها وتطبيقها.

هذه بعض استعمالات المربين المسلمين لمصطلحي (التعليم) و (التعلم) بإيجاز وبما يسمح به المقام هنا.

المؤتلف والمختلف في تعليم الطفل

(في القرون الهجرية الأولى)

○ أولاً: الإنسان في التصور الإسلامي (مؤتلف تربوي):

المؤتلف الذي لا خلاف عليه بين جميع الفرقاء من المربين المسلمين على اختلاف مذاهبهم وتوجهاتهم هو تصور الإسلام ورويته الكلية الشاملة للألوهية والكون والإنسان. وهذا التصور أصل كبير، ترجع إليه كل تعاليم الإسلام، وقد عالج الإسلام في إطار هذا الأصل كل نواحي الحياة الإنسانية، ومنها التربية. بل لعل التربية كانت في مقدمة نواحي الحياة التي ارتبطت بهذا الأصل الكبير، فليست التربية لدى كل المربين المسلمين فقهاء وأدباء وفلاسفة وصوفيين، نقليين أو عقلايين، محافظين أو مجددين، إلا فرعاً من ذلك الأصل الكبير ((إن الإسلام وهو يتولى تنظيم حياة الإنسان جميعاً، لم يعالج نواحيها المختلفة جزأفاً، ولم يتناولها أجزاء وتفاريق، ذلك أن له تصوراً كلياً عن الألوهية والكون

(١) الخطيب البغدادي: (مرجع سابق)، ج ٢ ص: ٨٠.

(٢) المصدر السابق، ص: ٨٣.

(٣) زين الدين العاملي - منية المرید - (مرجع سابق)، ص: ٥٧.

والحياة والإنسان ، يرد إليه كافة الفروع والتفصيلات ، ويربط إليه نظرياته جميعاً وتشريعاته وحدوده وعباداته ومعاملاته ، فيصدر فيها كلها عن هذا التصور المتكامل ، ولا يرتجل الرأي لكل حالة^(١).

ولا تستطيع التربية أن تعمل محققة أهدافها إلا إذا استهدت تصوراً يحدد غاياتها ، وينتظم نشاطها ، ويعين وسائلها ووسائطها ، ويوجه فعاليتها ، ويمثل إطاراً مرجعياً يحقق التكامل والاتساق بين أطراف العملية التربوية جميعاً ..

وإذا كانت الإسلامية في تعريفها الصحيح ((منظومة متكاملة من نسق معرفي، من المفاهيم والعمليات والأساليب والقيم والتنظيمات التي يرتبط بعضها بالآخر في تآزر واتساق، تقوم على التصور الإسلامي لله والكون والإنسان والمجتمع ، وتسعى إلى تحقيق العبودية لله بتنمية شخصية الإنسان فرداً وجماعة من جوانبها المختلفة بما يتفق والمقاصد الكلية للشريعة التي تسعى لخير الإنسان في الدنيا والآخرة))^(٢) إذا كان هذا هو تعريف التربية الإسلامية ، فإنه لابد لهذه التربية من تصور كلي جامع ترتد إليه عناصرها من مفاهيم وقيم وأهداف وعمليات ومنظمات ، فهذا التصور هو الذي يعطي للتربية هويتها، ويحقق لعناصرها التداخل والتكامل والتفاعل ، والتربية على ضوء من هذا التصور تقيم نظامها ، وتحدد موازينها الخاصة ، وتصوغ سياستها بعيداً عن التخبط والارتجال ، وتجعل عملها استجابة لتلك الرؤية الشاملة وذلك التصور الجامع ، وفي إطار هذا التصور تتناغم كل جهودها وفعاليتها ، وينتظم مسعاها الدائب الدائم للتجديد والتطوير .

(١) سيد قطب : العدالة الاجتماعية في الإسلام . دار الشروق - بيروت - ١٩٧٤ ، ص: ٢٠ .

(٢) عبد الوهاب المسيري : ((في أهمية الدرس المعرفي)) (من كتاب نحو نظام معرفي إسلامي - تحرير الدكتور فتحي ملكاوي) ، المعهد العالمي للفكر الإسلامي - عمان - ٢٠٠٠ ، ص: ٤٤ ، ص: ٤٥ .

لقد استطاع هذا التصور الإسلامي الكلي أن يعين المربين المسلمين عبر تاريخ التربية في عصور ازدهار الحضارة الإسلامية ، على دراسة مختلف الظواهر التربوية والخوض في أعماقها وسبر أغوارها ، متجاوزين سطوح هذه الظواهر ، ذلك لأن هذا التصور الكلي الجامع أمدّهم بإجابات يقينية عن الأسئلة الكبرى التي تدور حول الإنسان - مادة التربية - والإله والكون ، في ثلاثة محاور أساسية: (١)

[أ] علاقة الإنسان بالكون (الطبيعة) : هل الإنسان جزء لا يتجزأ من الطبيعة (المادة) وأيهما يسبق الآخر ، أم هو جزء يتجزأ منها ، له استقلاله النسبي عنها ، وهل للإنسان وجود طبيعي (مادي) محض ، أم أنه يمتاز بأبعاد أخرى لا تخضع لعالم الطبيعة (المادة) ؟

[ب] الهدف من الوجود : هل هناك هدف من وجود الإنسان في الكون ؟ هل هناك غرض في الطبيعة ، أم أنها مجرد حركة دائمة متكررة ، حركة متطورة نحو درجات عليا من النمو والتقدم ، أم حركة خاضعة تماماً للمصادفة ؟

[ج] مشكلة المعيارية : هل هناك معيارية أساساً ؟ ومن أين يستمد الإنسان معياريته من عقله المادي أم من أسلافه أم من جسده ، أم من الطبيعة (المادة) أم من قوى متجاوزة لحركة المادة ؟

إن إجابات هذه الأسئلة الكبرى ، وهي موجّهات الفعل التربوي ، إنما تكمن في التصور الكلي الذي قدمه الإسلام .

والبحث المفصل في هذا التصور عناصره وخصائصه ومقوماته ليس مكانه هذا البحث. وحسب الباحث أن يشير بإيجاز إلى حقيقة الإنسان ، كما يطرحها هذا التصور ، مقدمة للوقوف على المؤتلف والمختلف في تربية الطفل في القرون الهجرية الأولى ، فالإنسان ركن أساسي في أية عملية تربوية ، بحيث لا تتم هذه العملية ولا يتحقق مفهومها بدونه، إذ التربية في أبسط معانيها لا تعدو أن تكون ذلك ((الجد الذي يبذل في سبيل مساعدة الكائن البشري على كشف وتفتيح

وتتمية استعداداته ومواهبه وميوله وقدراته ، وتوجيهه والأخذ بيده إلى ما فيه خيره وخير مجتمعه ، وإحداث التغييرات المرغوبة اجتماعيًا وروحياً في سلوكه، وإعداده للحياة الاجتماعية الناجحة^(١).

ويمكن أن نجمل تصور الإسلام للإنسان فيما يلي: ^(٢)

١- قد كان للإنسان وجود في العلم الإلهي قبل أن يصبح له وجود عيني

﴿ وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة: ٣٠]،

ولهذا الاعتبار سبقت ماهيته في العلم الإلهي وجوده العيني في الكون .

٢- وكانت نقطة البداية في الوجود العيني للإنسان خلق آدم أبي البشرية

جميعاً ، فقد خلق خلقاً متكامل الصورة ، على سبيل الطفرة الفجائية ،

لا على سبيل الانقلاب التطوري ، الذي انحدر فيه من سلالات حيوانية

دنيا ، حتى وصل إلى صورته الراهنة ﴿ إِنِّ مِثْلَ عِيسَىٰ عِنْدَ اللَّهِ

كَمَثَلِ آدَمَ ۖ خَلَقَهُ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ قَالَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ ﴾ [آل عمران: ٥٩].

٣- يمكن أن نستوحي الحكمة من خلق الإنسان من قوله تعالى : ﴿ وَمَا

خَلَقْتُ الْإِنْسَانَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴾ [الذاريات: ٥١] ، بمعنى أن يتحقق

في الكون مظهر من الخضوع لله والتسليم له صادر عن إرادة حرة ،

بعد أن تحقق الخضوع والتسليم في كافة المخلوقات بصفة قسرية.

٤- والإنسان كائن كريم على الله ، ذو مركز عظيم في تصميم الوجود ،

على الرغم من كل ما في طبيعته من استعداد للضعف والخطأ

(١) عمر محمد التومي الشيباني : فلسفة التربية الإسلامية - الشركة العامة للنشر والتوزيع

والإعلان - طرابلس - ليبيا - ١٩٧٥ ، ص: ٧١ .

(٢) عبد المجيد النجار : خلافة الإنسان بين الوحي والعقل - المعهد العالمي للفكر الإسلامي

- هيرندن - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية - ٢٠٠٠ ، ص: ٥٢ ، ص: ٥٣ .

والقصور والتردي ، ولكن استعداده للمعرفة الصاعدة ، ولحمل أمانة
الاهتداء يجعله كائنًا فريدًا ، يستحق تكريم الله له ، واختصاصه بمقام
الخلافة في الأرض. (١)

٥- الإنسان بحكم تكوينه الذاتي قادر على أن يقوم بمهام الاستخلاف ، فقد
خلق الله الإنسان ((جسمًا له دوافعه وشهواته ، وروحًا له آفاقه
وتطلعاته ، جسمًا له مطالب أشبه بمطالب الحيوان ، وروحًا له أشواق
كأشواق الملائكة)). (٢)

٦- هذه الطبيعة المزدوجة للإنسان ، ليست أمرًا طارئًا عليه ، ولا ثانويًا
فيه ، بل هي فطرته التي فطره الله عليها ، وأهله بها للخلافة في
الأرض ، منذ خلق آدم خلقًا جمع بين قبضة الطين ، ونفخة
الروح)). (٣)

٧- ووظيفة الإنسان في الكون ومهمته في الوجود هي الخلافة ، وقد أبرز
القرآن الكريم هذه الوظيفة ونوه بشأنها وعظم منها ﴿ هُوَ الَّذِي
جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ فِي الْأَرْضِ فَمَنْ كَفَرَ فَعَلَيْهِ كُفْرُهُ وَلَا يَزِيدُ الْكَافِرِينَ
كُفْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ إِلَّا مَقْتًا وَلَا يَزِيدُ الْكَافِرِينَ كُفْرُهُمْ إِلَّا خَسَارًا ﴾
[فاطر: ٢٩] ، وتعني الخلافة عن الله تعالى تنفيذ مراده في الأرض ،
وإجراء أحكامه فيها. (٤)

(١) سيد قطب : مقومات التصور الإسلامي - الطبعة الثانية - دار الشروق - بيروت -
١٩٨٧ ، ص: ٣٦٢ .

(٢) يوسف القرضاوي : الإيمان والحياة - الطبعة الثانية - مكتبة وهبه - ١٩٧٣ ، ص:
٧٦ .

(٣) المصدر السابق ، ص: ٧٧ .

(٤) عبد المجيد النجار : (مرجع سابق) ، ص: ٦١ .

٨- وخلافة هذا الكائن في الأرض مشروطة ومقيدة بعهد الله وميثاقه : أن يستقيم على هداه ومنهجه وشريعته ، وأن يخلص العبودية له ، وأن يجعل سعيه كله لله الذي استخلفه في هذا الملك العريض ، وأن يحكم منهج الله في ذاته وفي حياته ، وإلا تعرضت حياته كلها للفساد.^(١)

٩- الإنسان مبتلى في هذه الأرض بالحياة والموت ، والخير والشر ، والسراء والضراء ، والعطاء والحرمان ، والصحة والمرض ، والقوة والضعف ، والنصر والهزيمة ، والغنى والفقر ، ومجازى على استجاباته كلها ، ومطالب بأن تكون استجاباته وفق ما بين الله له .

١٠- والإنسان ذو فاعلية إيجابية في مصيره كله - في إطار المشيئة الإلهية - فاعلية في نفسه ، وفاعلية فيمن حوله ، وفاعلية في حاضره ومآله ، والعلاقة بين مشيئته في هذا كله وبين قدر الله ، علاقة قائمة على أساس ألا يناله الظلم أبداً.^(٢)

تلك باختصار شديد بعض ملامح التصور الإسلامي للإنسان ، وهو تصور ارتبط فيه الإنسان بربه برباط عبوديته له ، وارتبط فيه بالكون باعتباره عنصراً منه على مستوى الخلق، وعلى مستوى الحركة والممارسة للحياة ، فالكون هو منبته وهو مجال حياته ، والإنسان والكون مشمولان بمظاهر الوحدة ، وحدة المآتى والمصير ، فكل منهما ناشئ من العدم بإرادة الله ، إذ الله خالق كل شيء ، وكل ما في الكون والإنسان يتحرك إلى نهاية محتومة ، وهي الرجوع إلى الله والمصير إليه ﴿ وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ ﴾ [المائدة: ١٨]، وفيما بين هذا المنشأ والمصير يشترك الكون والإنسان في عناصر التكوين ، كما يشترك الإنسان مع الكون في الخضوع لقانون التغير والحركة .

(١) سيد قطب : مقومات التصور الإسلامي ، (مرجع سابق) ، ص: ٣٦٣ .

(٢) المصدر السابق ، ص: ٣٦٦ .

لكن مظاهر الوحدة بين الإنسان والكون لا تتطوي على دلالة معيارية تؤدي إلى التساوي في القيم بينهما ، بل هناك مجال كبير لتمايز الإنسان من الكون تمايز رفعة واستعلاء ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ [الإسراء: ٧٠] .

إن هذا النسق في صلة الإنسان بالكون ينشئ في نفس الإنسان شعورًا بالقرابة مع الكون والوفاق معه ، ويدفع عنه مشاعر العداء له والخوف منه ، وذلك مناخ ضروري لانطلاق قدرات الإنسان وإبداعاته.^(١)

فأين ذلك التصور الرائع والعميق والكلبي الشامل ، من تصورات بشرية لها نزوع مادي ، وأين ذلك من رؤية مادية نفعية من معالمها :^(٢)

- الإعلان أن مركز الكون كامن فيه وليس متجاوزًا له ، وهذا يعني أن الإله إما غير موجود أساسًا ، أو أنه موجود ولا علاقة له بالمنظومات المعرفية والأخلاقية والدلالية والجمالية ، فالعالم يوجد داخله ما يكفي لتفسيره ، وهذه المنظومات المعرفية والأخلاقية يتم تأسيسها وتطويرها بالعودة إلى هذا العالم ، وهذا الزمان وحسب ، أي تصفية ثنائية الخالق والمخلوق .

- في هذا العالم المادي لا يوجد فارق كبير أو جوهري بين الإنسان والطبيعة ، فالإنسان إن كان كيانًا مخالفًا عن الطبيعة ، فإنه سيشكل ثغره وانقطاعًا في النظام الطبيعي المادي المستمر المطرد الذي لا يقبل عدم الاستمرار ، وهذا النظام المادي يؤكد أن العناصر المشتركة بين الإنسان والحيوان وربما الجماد ، أكثر أهمية من تلك التي تفرق بينهما ، أي أن

(١) عبد المجيد النجار : (مرجع سابق) ، ص: ٥٥ ، ص: ٦٦ .

(٢) عبد الوهاب المسيري : العالم من منظور غربي - دار الهلال - القاهرة - ٢٠٠٠ ، ص: ١٢٣ ، ص: ١٢٦ .

الظاهرة (والظواهر) الإنسانية تشكل متصلاً واحداً مع الظواهر الطبيعية التي يسري عليها القوانين نفسها .

- الظاهرة الإنسانية ليست فريدة ، ولا هي مستعصية على التفسير ، وهي في النهاية وفي التحليل الأخير يمكن ردها إلى نفس القوانين المادية التي تحكم الطبيعة ، والتي تتجاوز كل الغائيات والأغراض الدينية والإنسانية .

هذا على المستوى المعرفي ، أما المنظومة الأخلاقية ، فإن العالم المادي : (١)

- لا يعرف المقدسات أو المطلقات أو الغائيات ، وهدف الإنسان من الكون هو عملية التراكم والتحكم ، التي ستؤدي في النهاية إلى السيطرة على الأرض وهزيمة الطبيعة، ولتحقيق هذا لابد من إدخال كل الأشياء (الإنسان والطبيعة) في شبكة السببية الصلبة، حتى يتم شرحها ، وإخضاعها للقوانين الطبيعية . والإنسان هنا ليس كائنًا مستخلفًا أو مكرماً، إنما هو كائن مادي .

- القوانين الأخلاقية لا وجود لها ، إذ لا يوجد سوى المنفعة واللذة وتعظيم الإنتاج، بهدف تنظيم الاستهلاك ، حتى تستمر عملية الإنتاج في الدوران، ويتصاعد الاستهلاك، وهكذا في حركة دائرية .

ولعلنا لا نجافي الحقيقة إذا قلنا إن أزمت العالم اليوم ، وما تعانيه البشرية من المشكلات ، قد نشأ ابتداءً من فساد التصور ، وما أبعد هذا التصور عن التصور الإسلامي الذي جاء شاملاً كاملاً مطابقاً للفطرة البشرية السوية ، وملبياً لحاجاتها الحقيقية، لأن صانعه العليم الحكيم يعلم ما خلق ومن خلق ﴿ أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ ﴾ [تبارك: ١٤].

(١) عبد الوهاب المسيري : العالم من منظور غربي - دار الهلال - القاهرة - ٢٠٠٠ ، ص: ١٢٩ ، ص: ١٣٠ .

○ ثانيًا: طبيعة الطفل والتربية (مختلف تربوي):

على الرغم من وضوح التصور الإسلامي في حقيقة الإنسان ، على نحو ما ذكرنا فإن أسلافنا من المربين المسلمين في القرون الهجرية الأولى ، اختلفوا في فهم طبيعة الطفل ومدى تأثرها بالتربية والتعليم والتأديب - هذا رغم اهتمامهم جميعًا بمرحلة الطفولة انطلاقًا من حقيقة أن ((الصغير أساس قيادة ، وأحسن موافاة وقبولاً))^(١) ، وأن ((التعلم في الصغر كالنقش على الحجر))^(٢) ، وكانوا على وعي بأن الطفل يأخذ الطابع الذي يلزمه طوال حياته في السنوات الأولى من طفولته ، وأنه إن ترك في هذه الفترة ليعتاد الأشياء المذمومة ((ثم أخذ في الأدب بعد غلبة تلك الأشياء عسر انتقاله ، ولم يستطع مفارقة ما اعتاده في الصبا))^(٣) ، وأدرك المربون المسلمون أن شخصية الفرد لا يحددها ما يرثه الفرد من أبويه فقط ، وإنما لابد من التربية التي يجب أن تبدأ عملها منذ مراحل النمو الإنساني الأولى ، وفي هذا يقول ابن الجوزي : ((أقوم التقويم ما كان في الصغر))^(٤) ، ويعلل الخطيب البغدادي ذلك بمرونة طبيعة الطفل وقابليتها للتشكل ، ويقول فيما يرويه عن أبي محمد المروزي ((إنما تقبل طينة الخاتم ما دامت رطبة ، أي أن العلم ينبغي أن يطلب في طراوة السن))^(٥) ، ويذكر وصية لقمان الحكيم لابنه : ((يا بني ابتغ العلم صغيرًا ، فإن ابتغاء العلم يشق على الكبير))^(٦).

ومن المربين من حدد مرحلة الطفولة التي يجب أن تبدأ فيه التربية بالعمر

(١) ابن الجزار القيرواني : سياسة الصبيان وتدريبهم ، (مرجع سابق) ، ورقة ٢٤ أ .

(٢) الإمام الغزالي : ميزان العمل - مكتبة الجندي - القاهرة - بدون تاريخ ، ص: ٤٤ .

(٣) ابن الجزار القيرواني : (مرجع سابق) ، ورقة ٢٤ ب .

(٤) ابن الجوزي : تنبيه النائم الغمر على مواسم العمر ، (مرجع سابق) ، ص: ١٥ .

(٥) الخطيب البغدادي : الفقيه والمتفقه ، (مرجع سابق) ، ص: ٧٨ .

(٦) المصدر السابق ، ص: ٩٠ .

الزمني الواقع بين الميلاد وبداية البلوغ . قال ابن الجوزي : ((اعلم وفقك الله أن مواسم العمر خمسة: الموسم الأول : من وقت الولادة إلى زمان البلوغ ، وذلك خمس عشرة سنة))^(١) ومنهم من حدد السن التي يجب أن يتعلم فيها الصبي تعليمًا منتظمًا ، وقد تراوحت هذه السن بينهم بين ست سنوات وخمس سنوات ، فإن سينا الفيلسوف كان يرى أن الطفل إذا أتى عليه من أحواله ست سنين فيجب أن يقدم إلى المؤدب والمعلم))^(٢)

وذكر ابن أبي أصيبعية الطبيب في ترجمته لعلي بن رضوان الطبيب المصري ، أنه بدأ في التعلم للعلم في السادسة من عمره ، حيث قال عن نفسه ((فلما بلغت السادسة أسلمت نفسي في التعليم))^(٣)

على حين ذهب أبو الفرج بن الجوزي إلى أن سن الطفل الملائمة للتعلم ، هي إذا تجاوز الخامسة من عمره ، ففي هذا العمر تبدو قدرة الطفل على الفهم والتمييز بين الأشياء والاختيار بين البدائل ، يقول ابن الجوزي : ((إذا عبر الصبي خمس سنين بان فهمه ونشاطه في الخير ، وصلف (صرف) نفسه عن الدناءة))^(٤) ، و ((ينبغي أن يحمل الصبي من حين يبلغ خمس سنين على التشاغل بالقرآن والفقه وسماع الحديث وليحصل له المحفوظات أكثر من المسموعات))^(٥) ، وابن الجوزي نفسه ذكر أنه تلقى التعليم المنظم وهو في السادسة من عمره ، فقال : ((وأنا في المكتب وأنا ابن ست سنين وأنا قرين الصبيان...))^(٦)

(١) ابن الجوزي : تنبيه النائم الغمر ، (مرجع سابق) ، ص: ٧٨ .

(٢) ابن سينا : كتاب القانون ، مطبعة بولاق - القاهرة - ١٢٩٤هـ ، جـ ، ص: ١٥٧ .

(٣) ابن أبي أصيبعية : عيون الأبناء في طبقات الأطباء - الطبعة الأولى - المطبعة الوهيبية - ١٢٩٩هـ ، جـ ٢ ، ص: ٩٩ .

(٤) ابن الجوزي : تنبيه النائم الغمر ، (مرجع سابق) ، ص: ١٧ .

(٥) ابن الجوزي : صيد الخاطر - دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع - بيروت - ١٩٨٨ ، ص: ١٩٩ .

(٦) ابن الجوزي : لفظة الكبد إلى نصيحة الولد - مطبعة الترقى - دمشق - ١٩٥٢ ، ص: ١٢ .

إنه لم يكن هناك خلاف بين المربين في ضرورة الاهتمام بمرحلة الطفولة ، ولم يكن هناك كبير خلاف في السن التي يبدأ فيها التعليم ، لكن خلاف المربين كان واضحاً في رؤيتهم لطبيعة الطفل وتأثير التعليم فيه ، وقدرة هذا التعليم على إحداث تغيير في سلوكه :

١- فقد ذهب بعض المربين إلى أن ((نفس الطفل ساذجة ، لم تنقش بصورة ، ولا لها رأي وعزيمة تميلها من شيء على شيء ، فإذا نقشت بصورة وقبلتها ، نشأ عليها واعتادها ، فالأولى بهذه النفس أن تتبّه أبداً على حب الكرامة))^(١) ، والطفل ((إن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة ، وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب ، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك))^(٢) ، ومن هنا كان حرص جماعة إخوان الصفاء على اختيار الأحداث الذين لم تلوث أفكارهم بمعتقدات فاسدة وآراء غير صحيحة لتربيتهم على مبادئ الجماعة ومعتقداتها ، ما دام الطفل في رأيهم صحيفة بيضاء قابلة لكل ما يطبع عليها من مؤثرات ، ومتى لوّثت هذه الصحيفة ، كان من الصعب تطهيرها ، وإذا ((كتب فيها شيء حقاً كان أم باطلاً ، فقد شغل المكان ، ومنع أن يكتب فيه شيء آخر يصعب حكه ومحوه))^(٣) ، ويدلل بعض المربين من أسلافنا العلماء على صحة ذلك بقوله : ((إننا قد نرى من الناس من يعلم أن مذاهبه رديئة ، ولا يخفى عليه الطريق المحمود ، ويعسر عليه النزوع إليه ، لتقدم العادة المعتادة فيهم ، وإن حملوا أنفسهم على بعض تلك الحالات تصنعاً وحياء من الناس في الظاهر ، لم يعدموا إذا خلو أن يرجعوا إلى المذاهب المتمكنة في

(١) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق ، (مرجع سابق) ، ص: ٢٠ .

(٢) الإمام الغزالي : إحياء علوم الدين - مكتبة ومطبعة المشهد الحسيني (بدون تاريخ) جـ ٣ ، ص: ٧٢ .

(٣) إخوان الصفاء وخلان الوفاء - المطبعة العربية - القاهرة - ١٩٢٨ ، جـ ٣ ، ص: ١١ .

غرائزهم ، وإنما أصل العادة ، أن الإنسان إلى العادة أميل ، وعليها أحرص ، وبها أشد تمسكاً))^(١) ، وما دامت نفس الطفل هذه الصفحة البيضاء ، فيجب أن يكتب فيها كل ما يعينه على أن يكون إنساناً فاضلاً ، فيعود الخير ، حيث تتحكم العادة في سلوكه ، ومن هنا يجب أن تغرس العادات الطيبة في سنوات الطفولة المبكرة ، فإن ((العادة طبيعة ثانية، فلموقع العادة هذا الموقع ، وجب أن يؤدب الأطفال ، ويعودوا بالأشياء الجميلة ، وتربيتهم تربية فاضلة ليكونوا إن قبلت طبائعهم منفعة التأديب والتعاهد أخياراً فضلاء))^(٢).

٢- لكن فريقاً من المربين ذهب إلى خلاف ذلك ، فلم ير في نفس الطفل صفحة بيضاء، إنما الطفل في ابتداء نشوئه على الأكثر يكون ((قبيح الأفعال إما كلها أو أكثرها ، فإنه يكون كذوباً يخبر ويحكي ما لم يسمعه ولم يره ، ويكون حسوداً سروقاً تماماً لجوجاً ذا فضول، أضرّ شيء بنفسه وبكل ما يلامسه ، ثم لا يزال به التأديب والسنون والتجارب حتى ينتقل في أحوال بعد أحوال))^(٣) ، ذلك لهجوم الأخلاق الرديئة عليه في بواكير أيامه، وفي غفلة والديه ، ومن ثم يجب أن تبدأ عملية تأديبه فور فطامه مباشرة ، يقول ابن سينا : ((إذا فطم الصبي عن الرضاع بدئ بتأديبه ورياضة أخلاقه ، قبل أن تهجم عليه الأخلاق اللثيمة ، وتفاجئه الشيم الذميمة ، فإن الصبي تبادر إليه مساوئ الأخلاق ، وتتثال عليه الضرائب الخبيثة ، فما تمكن منه من ذلك غلب عليه فلم يستطع له مفارقة ، ولا عنه نزوعاً، فينبغي لمعلم الصبي أن يجنبه مقابح الأخلاق ، وتكذب عنه معاييب العادات بالترغيب والترهيب ، والإيناس والإيحاش ، وبالإقبال وبالإعراض ، وبالحمد مرة وبالتوبيخ أخرى))^(٤)، بل لعل بعض المربين قد ذهب إلى أن خبث

(١) ابن الجزار القيرواتي : (مرجع سابق) ، ورقة ٢٤ ب .

(٢) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٣) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق - (مرجع سابق) ، ص: ٢٠ .

(٤) ابن سينا : كتاب السياسة - (مرجع سابق) ، ص: ١٠٧٣ ، ص: ١٠٧٤ .

طبيعة الطفل وفساد نفسه يأتي من سوء الموضع ، والطفل يرث صفات من ترضعه ، ومن هنا جاء التحذير من أن ((لا يستعمل في إرضاعه إلا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال ، فإن اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه ، فإذا وقع عليه نمو الصبي تعجنت طينته من الخبث ، فيميل طبعه إلى ما يناسب الخبائث)).^(١)

٣- وقد جمع ابن الجزار القيرواني مختلف الآراء في طبيعة الطفل في قوله : ((قد نجد من الصبيان من يقبل الأدب قبولاً سهلاً ، ونجد منهم من لا يقبل ذلك ، كذلك قد نجد من الصبيان من لا يستحي ، ونجد منهم من هو كثير الحياء ، ونجد منهم ما يعني بما يُعلمه ويتعلمه بحرص واجتهاد ، ونجد منهم من هو يملّ التعليم ويبغضه ، وقد نجد أيضاً في ذوي العناية منهم من إذا مُدح تعلم كثيراً ، ومنهم من يتعلم إذا عاتبته أو عاتبه المعلم ووبخه ، ومنهم من لا يتعلم إلا للفرق من الضرب ، وكذلك نجد اختلافاً كثيراً ومطرذاً في الذين يملنون التعلم ويبغضونه ، وقد نرى من الصبيان محباً للكذب ، ونرى منهم محباً للصدق ، ويُرَى فيهم اختلاف في الأخلاق ، ومضادة كثيرة بالطبع)).^(٢)

ورغم هذه الاختلاف البين والتضاد الواضح في طباع الطفل ، فإن من المربين من رأى أن فلاح الصبي وفساده يظهر من سلوكه في بواكير حياته ، فابن مسكويه يقول: ((إذا نظرت إلى الصبي فوجدته مستحيّاً مطرقاً إلى الأرض غير وقّاح الوجه ، ولا يحدّق إليك لهو دليل نجابته ، وهذه النفس صالحة للعناية لا يجب أن تهمل))^(٣) ، وابن الحاج العبدري يرى أن الطفل إذا كان ((يحتشم ويستحي ويترك بعض الأفعال ، فليس ذلك إلا لإشراق نور العقل عليه ، حتّى رأى بعض الأشياء قبيحاً ومخالفاً لبعضها ، فصار يستحي من شيء دون شيء ،

(١) الإمام الغزالي : إحياء علوم الدين - (مرجع سابق) ، ج ٣ ، ص: ٧٣ .

(٢) ابن الجزار القيرواني : (مرجع سابق) ، ورقة ٢٤ ب .

(٣) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق - (مرجع سابق) ، ص: ٢٠ .

وهذه هداية الله وبشارة تدل على الأخلاق وصفاء القلب ، وهو مبشر بكمال العقل عند البلوغ ، فالصبي المستحي لا ينبغي أن يهمل ، بل يعان على تأديبه بكمال حياته وتمييزه^(١) .

ومع اختلاف العلماء في رؤاهم لطبيعة الطفل ، إلا أن المستقرئ لجملة هذه الآراء ، يستطيع أن يغلب الرأي الذي يذهب إلى حيادية هذه الطبيعة ، فإن ((الصبي خلق جوهره نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل ما يمال به إليه ، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه^(٢))).

○ ثالثاً: تعليم الطفل (مختلف تربوي):

كان التعليم زمن الخلفاء الراشدين وعصر بني أمية ، استمراراً طبيعياً لعصر الرسول ﷺ ، فكانت الهيمنة الدينية شبه مطلقة على التعليم ، وقد عبّرت هذه الهيمنة عن نفسها ، فيما فعله الخلفاء الراشدون والصحابة وخلفاء بني أمية لتعزيز تعليم القرآن والسنة ، وكانت الجهود التي بذلت في التعليم تترجم عن نية مخصصة للاحتفاظ للحياة الدينية بنقائنها وصفائها .

ففي عصر الخلفاء الراشدين اتسعت الفتوح الإسلامية ، وبرزت فريضة الجهاد أوضح ما تكون ، واستدعى ذلك تعلم مهاراته إلى جانب القرآن الكريم والقراءة والكتابة، وقد قال عمر بن الخطاب ؓ : ((علموا أولادكم العوم والرماية ، ومروهم فليثبوا على الخيل وثباً ، ورووهم ما يجمل من الشعر^(٣))) ، ولقد سبق تعليم هذه المهارات عند بعض الناس آنذاك تعليم الكتابة ، وقد ذكر المبرد في الكامل ما قاله رجل لمعلم ولده: ((علم ولدي السباحة قبل الكتابة فإنهم

(١) ابن الحاج العبدري : مدخل الشرع الشريف على المذاهب - الطبعة الأولى - المطبعة المصرية بالأزهر - ١٣٤٨هـ ، ج٤ ، ص: ٢٩٥ .

(٢) ابن الحاج العبدري : المدخل - (مرجع سابق) - ج٤ ، ص: ٢٩٥ .

(٣) أبو العباس محمد بن يزيد المبرد : الكامل في اللغة والأدب - الطبعة الأولى - مطبعة التقدم العلمية بمصر - ١٣٢٣هـ - ج١ ، ص: ١٢٦ .

يصيبون من يكتب عنهم ، ولا يصيبون من يسبح عنهم)).^(١)

وحين فسدت السليقة اللغوية بسبب الاحتكاك بالأعاجم، ونفشت العجمة ، حرص الخلفاء وكذلك حكام بني أمية على تعليم اللغة ، وأكدوا جميعاً أهميتها للدين ، هذا إلى جانب الحرص على تعليم الصغار الأنساب لقيمة ذلك في صلة الأرحام ، وقد روى البخاري في ((الأدب المفرد)) أن جبيراً بن مطعم ((سمع عمر بن الخطاب ؓ يقول على المنبر: تعلموا الأنساب ثم صلوا أرحامكم))^(٢) وكان يوجه تعليم الصغار آنذاك ما يحتاجه الصغار إذا صاروا كباراً ، أي حاجات الدين والدنيا ، قال الإمام علي بن أبي طالب ؓ: ((أولى الأشياء أن يتعلمها الأحداث ، الأشياء التي إذا صاروا رجالاً احتاجوا إليها)).^(٣)

وكان الصحابة يترددون على المكتب ، ويحدثون الصبيان عن رسول الله ﷺ ، وقال الصحابي سعد بن أبي وقاص : ((كنا نعظم أولادنا مغازي رسول الله ﷺ كما نعلمهم السورة من القرآن)).^(٤)

لكن هذه النية الرفيعة في الدفاع عن نقاء العقيدة وصفائها ، كانت غير متغامعة مع تحولات الواقع الثقافي الذي وجد العرب أنفسهم فيه ، بعد الفتوح الإسلامية ومخالطتهم الملل الأخرى ، وتنوqهم ما عندهم من فنون العلم والإدارة والتدريب والتعليم ، ففي وقت مبكر بعد فتح الشام - مثلاً - عمد المسلمون إلى إرسال أبنائهم لتعلم الكتابة في الكنائس القائمة التي كان يديرها المعلمون النصارى ، كذلك قرر معاوية الإبقاء على المدارس السريانية المسيحية والوثنية

(١) المصدر السابق ، ج١ ، ص: ١٨٥ .

(٢) الإمام البخاري : الأدب المفرد - مكتبة الآداب ومطبعتها بالجاميز - ١٩٧٩ ، ص: ٣٠ .

(٣) علي الجندي وآخران : سجع الحمام في حكم أمير المؤمنين علي بن أبي طالب ؓ - مكتبة الأنجلو المصرية - ١٩٦٧ ، ص: ١٣١ .

(٤) سعيد الديوه جي : التربية والتعليم في الإسلام - مكتبة التراث العربي - بغداد ١٤٠٢ هـ ، ص: ١٨ .

في نصيبين وحران وغيرها ، وقد تنبه العرب المسلمون في هذه المرحلة لقيمة ما عند الأمم الأخرى من ذخائر الحكمة ، فأقبلوا عليها يترجمون منها ما استطاعوا ترجمته إلى اللسان العربي . ومن الطريف أن نلاحظ أن أول عربي ارتبط اسمه بالترجمة من اليونانية وهو خالد بن يزيد بن معاوية ، كان يجمع في شخصه تأثيرات تربوية مختلطة ، فلقد أشرف على تربيته الدينية التابعي المحدث عمر بن نعيم العنسي ، على حين أن تنشئته العلمية قد قام بها راهب نصراني اسمه مريانوس ، وقد اهتم خالد بصورة خاصة بالكيمياء والطب والنجوم^(١).

وما أن تولى العباسيون الحكم حتى كانت الثقافة الإسلامية العربية يتواشج في نسيجها ثلاثة عناصر هي : الإسلام واللغة العربية وما أخذته العرب من علوم الأمم الأخرى وفلسفتها ، وظهر الانشطار بين العقل والنقل في هذه الثقافة ، وتعددت الفرق ، وتصارعت التيارات الفكرية ، وانعكس ذلك على الفكر التربوي والممارسات التعليمية في ذلك العصر وظهر صراع الفرق وتيارات الفكر في تعليم الطفل لدى كل فريق.

١ - تعليم الطفل عند الفقهاء :

انحصر مفهوم العلم عند الفقهاء في العلم الموصل إلى السعادة في الآخرة ، ومن ثم تحددت الغاية من التعليم في الهدف الديني ، وتحقيق الفقه في الدين ، فما عبد الله تعالى بمثل الفقه ، ولهذا سعى الفقهاء لتعليم الطفل القرآن الكريم والفرائض ، فهذه الفرائض واجبة على المسلم وهي تستلزم التعلم ، وقد قال النبي ﷺ :

((مروا الصبي بالصلاة إذا بلغ سبع سنين ، وإذا بلغ عشر سنين فاضربوه عليها))^(٢)، ورأى الفقهاء أن الوالد مكلف بتعليم ولده أمور دينه ، وأن يعلمه الفرائض ، وإذا علموهم الفرائض علموهم القرآن الكريم ، قال أبو الحسن

(١) محمد جواد رضا : (مرجع سابق) ، ص : ٩٦ .

(٢) سنن أبي داود : الطبعة الثانية - المكتبة التجارية الكبرى - القاهرة - ١٩٢٩ ، ج ١ ، ص : ١٩٣ .

القابسي : ((قد أمر المسلمون أن يعلموا أولادهم الصلاة والوضوء لها، ويدربوهم عليها ، ويؤدبوهم بها ليسكنوا إليها ويألفوها ، فتخف عليهم إذا انتهوا إلى وجوبها عليهم ، وهم لابد إذا علموهم الصلاة ، أن يعملوهم من القرآن ما يقرءونه فيها ، وقد مضى أمر المسلمين أنهم يعلمون أولادهم القرآن، ويأتونهم بالمعلمين ، ويجتهدون في ذلك)).^(١)

وأصل العلوم كلها القرآن عند الفقهاء، وهو ما يبتدأ به تعليم الصبي فيحفظه ويتقن حفظه ، ثم يتعلم من العلوم ما يدور في فلك القرآن ويعين على تعلمه من قراءة وكتابة ونحو وغيرها، وقد حدد الإمام الشافعي منهج التعليم الذي انحصر كله في التعليم الديني ، فقال : ((من حفظ القرآن عظمت حرمة ، ومن طلب الفقه نبذ قدره ، ومن عرف الحديث قويت حجته، ومن نظر في النحو ورق طبعه ، ومن لم يعن نفسه لم يعنه العلم))^(٢) ، وكان ابن سحنون أكثر تفصيلاً لمنهج تعليم الصبي - فيما يرى الفقهاء - فالمعلم يعلم الصبيان القرآن الكريم، وتلك وصية رسول الله ﷺ : ((أفضلكم من تعلم القرآن وعلمه))^(٣)، ثم ((ينبغي أن يعلمهم الحساب ... وكذلك الشعر ، والغريب ، والعربية ، والخط ، وجميع النحو ... وينبغي أن يعلمهم إعراب القرآن وذلك لازم له ، والشكل والهجاء والخط الحسن والقراءة الحسنة والتوقيف والترتيل ، ولا بأس أن يعلمهم الشعر مما لا يكون فيه فحش من كلام العرب وأخبارها))^(٤)، وأنت تلاحظ أن تعليم القرآن الكريم كان محور الارتكاز في تعليم الصبيان عند الفقهاء ، فذلك واجب لحفظ الدين وإزالة الجهل ، وواجب الآباء أن يرسلوا أولادهم للمعلمين ليعلموهم

(١) القابسي ، الرسالة المفصلة - (مرجع سابق) ، ص: ٢٨٧ .

(٢) ابن عبد البر : جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله - دار الكتب الحديثة - القاهرة - ١٣٩٥هـ ، ص: ١٦٩ .

(٣) ابن سحنون : آداب المعلمين - (ملحق بكتاب التربية في الإسلام للأهواني) - مرجع سابق ، ص: ٣٥١ .

(٤) المصدر السابق ، ص: ٣٥٨ .

أمر دينهم ، قال ابن مسعود : ((لا بد للناس من معلم يعلم أولادهم ، يأخذ على ذلك أجرًا ، ولولا ذلك لكان الناس أميين))^(١). وحرص الفقهاء على أن يكرم الصبيان القرآن وهم يتعلمونه ، ويتعهدهم المعلم في ذلك ، فإن أهمل في ذلك قدح في إسلامه ، قال أنس بن مالك : ((إذا محت صبية الكتاب « تَنْزِيلٌ مِّن رَّبِّ الْعَالَمِينَ » من ألواحهم بأرجلهم ، نبذ المعلم إسلامه خلف ظهره ، ثم لم يبال حين يلقي الله على ما يلقاه عليه))^(٢).

وكان الكتاب هو مؤسسة تعليم القرآن الأساسية منذ الصدر الأول للإسلام ، بدليل ما رواه البخاري في ((الأدب المفرد)) ((عن عتبة قال: رأيت ابن عمر يسلم على الصبيان في الكتاب))^(٣).

ومما تجدر الإشارة إليه أنه كان في المدينة دار تسمى (دار القرآن) ، ((وأن بعض القراء كانوا يسكنونها ، ليحفظوا آي الكتاب ، ويجودوا قراءته ، ويقصدهم الناس ليفيدوا بما عندهم من علم كتاب الله وما حفظوه من حروفه))^(٤). ولقد كان الكتاب ((من مقومات الحياة الإسلامية تجده في القرى الصغيرة النائية ، كما تجده في المدن الكبيرة العامرة ؛ لأنه أصبح بسبب صلته بالدين من ضروريات الحياة الدنيا والآخرة))^(٥).

واهتم المسلمون جميعًا بتعليم الصبيان القرآن ، وكان الكبار يشجعونهم على

(١) ابن سحنون : آداب المعلمين - (ملحق بكتاب التربية في الإسلام للأهواني) - مرجع سابق، ص: ٣٥٢.

(٢) المصدر السابق ، ص: ٣٥٣.

(٣) الإمام البخاري : الأدب المفرد - (مرجع سابق) ، ص: ٣٠٤.

(٤) محمد أسعد طلس : التربية والتعليم في الإسلام - دار العلم للملايين - بيروت - ١٩٥٧، ص: ٦٦، ٦٧.

(٥) أسماء حسن فهمي : مبادئ التربية الإسلامية - مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، ١٩٤٧ ، ص: ٢٥.

ذلك، فقد ((روي عن غياث بن أبي غياث لما كان طفلاً في الكتاب ، أن الصحابي يوسف بن وهب كان يزور كتابهم ويلطف الأطفال ويدعو لهم بالفتوح والبركة)).^(١)

وكان معلم القرآن في الصدر الأول بلقب بالمقرئ ، يروى الكتاني أن رسول الله ﷺ أرسل ((مصعباً إلى المدينة ليعلم الناس ، وكان يسمى المقرئ بالمدينة))^(٢)، وكان معلم القرآن آنذاك صاحب دين وورع ، فقد بعث عمر بن الخطاب عماراً وعبد الله بن مسعود إلى أهل البصرة وكتب لهم ((بعثت إليكم عماراً أميراً ، وعبد الله معلماً ووزيراً وهما من أصحاب رسول الله)) ، كما كان عبد الحميد الكاتب معلماً لمكتب العامة ، كما كان الحجاج ابن يوسف الثقفي معلماً قبل أن يصبح أميراً على العراق ، وكان سلمة بن الفضل الأنصاري معلماً قبل أن يوليه المهدي قضاء الري ، كذلك كان إبراهيم بن ذكوان الحراني معلماً قبل أن يصبح وزيراً للهادي.^(٣)

ولم يترك الفقهاء أمراً يتعلق بتعليم الصبيان القرآن إلا واستخرجوا له حكماً شرعياً، ينظم عمل المعلم وأجره ، وسياسته لصبيانهم ، وتأديبه لهم ، والاختلاط في التعليم بين الذكور والإناث ... الخ^(٤)، وهم يحكمون على أمور التعليم من زاوية المصلحة الشرعية أو الدينية مستثنين في أحكامهم إلى أصول من الكتاب والسنة والإجماع .

(١) محمود عبد المولى : مقدمة كتاب آداب المعلمين لابن سحنون - (سلسلة من ذخائر

المغرب العربي) - الشركة الوطنية للنشر والتوزيع - الجزائر - ١٩٦٩ ، ص: ٦٣ .

(٢) الكتاني (عبد الحي الإدريسي الحسني) : نظام الحكومة النبوية المسمى (التراتب الإدارية) - مكتبة محمد أمين دمج - بيروت - (بدون تاريخ) ج - ١ ، ص: ٤٢ .

(٣) أحمد حقي الحلبي : المعلم ودوره في التربية العربية الإسلامية - مجلة تعليم الكبار - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - بغداد - العدد الرابع - السنة السادسة - يناير ١٩٧٩ ، ص: ٣٩ .

(٤) انظر القابسي : الرسالة المفصلة - (مرجع سابق) .

لكن الأمر الجدير بالانفاتح إليه في تعليم الفقهاء للصبيان ، هو ما يمكن إطلاق إلزامية التعليم عليه ، فالقاسي على سبيل المثال ((أوجب تعليم الصبي من مال أبيه ، أو وصيّه أو أحد أقاربه أو من مال أحد المحتسبين ، أو يعلمه المعلم احتساباً))^(١). وقد نص الفقهاء على تلك الإلزامية في التعليم دون غيرهم من الفلاسفة أو الصوفية أو الأدباء وغيرهم .

ورغم اختلاف البلدان ، وعادات الناس في كل إقليم ، فإن تعليم الفقهاء للطفل فيها جميعاً كانت وجهته دينية ، ليس ذلك في المشرق فقط بل كان في المغرب ، فهذا أحمد بن أبي جمعة المغراوي من فقهاء المالكية بالمغرب يحدد منهج تعليم الصبيان ، ويحدد مسئوليات المعلم في تعليمه فيقول : ((يأمرهم بالصلاة لسبع سنين ، ويضربهم عليها لعشر ، ويعملهم مبادئ عقائد الإيمان وفروع الشريعة ، ويستخيرهم كيف وضوؤهم وصلاتهم ، فمن وفى بذلك أقره عليه ، وإلا علمه ما بقي عليه ، وبما جرت به العادة تعليمهم أسماء الشهور العربية والعجمية ، وتلقينهم القنوت والتشهد ، وإقراؤهم تلقيناً من ﴿ سَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ ﴾ إلى آخر القرآن ﴿ مِنَ الْجَنَّةِ وَالنَّاسِ ﴾ ، لينتفع به من كتب الله عليه الخروج إلى صنعة ، كما أن شأن أهل البادية تلقينهم الشهادتين والأسماء الحسنى))^(٢).

إنها إذن علوم الدين فقط رأى الفقهاء أن يتعلمها الصبي نظراً وعملاً ، وهي العلوم المعنية عندهم في حديث ((طلب العلم فريضة على كل مسلم)) .

ويذكر ابن خلدون تلك الوجهة الدينية المحضة في تعليم الولدان - كما يرى الفقهاء - في شتى بلدان العالم الإسلامي ، ويشير إلى أن القرآن الكريم كان

(١) أحمد فؤاد الأهواني : التربية في الإسلام - (مرجع سابق) ، ص : ٦٧ .

(٢) أحمد بن أبي جمعة المغراوي : جامع جوامع الاختصار والتبيان فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان . الشركة الوطنية للنشر والتوزيع - الجزائر - بدون تاريخ ، ص : ٣٩ .

محور الارتكاز في التعليم، وإن اختلفت أولويات ما يتعلمه الصبيان من بلد لآخر، يقول ابن خلدون - وأنا أقتبس نصه المطول ، فالنص بين تلك الوجهة للتعليم دونما تعليق - يقول^(١): ((فأما أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط ، وأخذهم في أثناء المدارس بالرسم ومسائله، واختلاف حملة القرآن فيه ، ولا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب إلى أن يحذف فيه)) و ((أما أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو ، وهذا الذي يراعون في التعليم ، إلا أنه لما كان القرآن أصل ذلك ورأسه ، ومنبع الدين والعلوم ، جعلوه أصلاً في التعليم، فلا يقتصرون لذلك عليه فقط ، بل يخلطونه في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل ، وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتابة)).

((وأما أهل إفريقيا فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، ومدارسه قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها ، إلا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان إياه ، ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءته أكثر من سواه ، وعنايتهم بالخط تبع لذلك)).

((وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا ، ولا أدري عنايتهم منها ، والذي ينقل إلينا أن عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه زمن الشيبية، ولا يخلطونه بتعليم الخط ، بل لتعليم الخط عندهم قانون ومعلمون له على انفراد ، كما تعلم سائر الصنائع ، ولا يتداولونها في مكاتب الصبيان)).

وبالرغم من أن الغالبية العظمى من الفقهاء ذهبوا إلى أن يبدأ الصبي تعليمه بقراءة القرآن تلقيناً ، فإن منهم من رأى أن يسبق حفظ القرآن تعليم الكتابة والحساب والعربية، فإذا تعلمها سهل عليه حذق القرآن ، فابن العربي في كتابه

(١) ابن خلدون : المقدمة ، تحقيق الدكتور علي عبد الواحد وافي - مكتبة الأسرة - الهيئة المصرية العامة للكتاب - ٢٠٠٦ ، ج ٣ ، ص: ١١١٦ ، ص: ١١١٧ .

((أحكام القرآن)) يقول :

((وللقوم سيرة بديعة ، وهي أن الصغير منهم إذا عقل بعثوه إلى المكتب ، فإذا عبر المكتب أخذوه بتعلم الخط والحساب والعربية ، فإذا حذق كله ، أو حذق منه ما قدر له ، خرج إلى المقرئ فلقنه كتاب الله فحفظ منه كل يوم ربع حزب أو نصفه أو حزبًا ، حتى إذا حفظ القرآن خرج إلى ما شاء الله من تعليم أو تركه))^(١).

على أن تركيز الفقهاء على تعليم القرآن وحفظه ، والاهتمام به اهتمامًا يفوق ما سواه من مواد التعليم في الكتاتيب يعود - كما يقول ابن خلدون - إنه ((لما يسبق إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن... صار القرآن أصل التعليم الذي ينبني عليه ما يحصل بعد من الملكات ، وسبب ذلك أن تعليم الصغار أشد رسوخًا ، وهو أصل لما بعده ؛ لأن السابق الأول إلى القلوب كالأساس للملكات ، وعلى حسب الأساس وأساليبه يكون حال ما يبنى عليه))^(٢). وتميز التعليم عند الفقهاء عن غيره باستهداف حفظ المعرفة واستظهارها ، بمعنى يصير فيه التعلم هو قدرة المتعلم على تذكر ما تعلمه من قبل ، وأن يتمكن من استعادته واسترجاعه متى طلب منه ذلك ، أو أراد هو أن يقوم به .

ولقد نظر الفقهاء في تعليمهم للطفل من منظور هدف حفظ المعرفة وتذكرها ، فما يتعلمه الصبي هو شيء يحتفظ به ، ويختزنه في عقله ، ثم يستخرج العبارات المختزنة والمحفوظة في أي موقف تختبر فيه المعرفة .

ولقد كان حفظ المتعلم محورًا لما يدور من نشاط تعليمي ، وكان الحفظ دليلًا على حصول التعلم ، والمنهج كما استعرضناه عندهم ((يتجه إلى التعليم اللفظي ، ويعتمد على الذاكرة على الأخص إذا عرفنا أن القرآن وهو أهم العلوم يجب

(١) أبو بكر بن العربي : أحكام القرآن - مطبعة السعادة - القاهرة - ١٣٣١ هـ ، ج ٢ ،

ص : ٢٩١ .

(٢) ابن خلدون : (مرجع سابق) ، ج ٣ ، ص : ١١١٢ ، ص : ١١١٦ .

حفظه بألفاظه دون تحريف أو تبديل ؛ لهذا السبب كانت الطرق التعليمية التي أوصى بها القابسي (وغيره من الفقهاء) لا تخرج عن الطرق الموصلة إلى جودة الحفظ وعدم النسيان^(١).

ولتغليب هدف حفظ المعرفة واستظهارها في تعليم الصبيان ، حتى ليكاد أن يكون هو الهدف الأوحد من التعليم ، اجتهد الفقهاء في تحديد الأوقات التي يجود فيها الحفظ وفي تعيين الأماكن التي تعين على ما يراد حفظه ، فهذا الخطيب البغدادي يخصص باباً في كتابه ((الفقيه والمتفقه)) يعنونه بالقول في السّحظ وأوقاته وإصلاح ما يعرض من علله وآفاته، يقول في افتتاحه : ((اعلم أن للحفظ ساعات ، ينبغي لمن أراد التحفظ أن يراعيها ، وأماكن ينبغي للمتحمّظ يلزمها ، فأجود الأوقات (للحفظ) الأسحر ، ثم بعدها وقت انتصاف النهار ، وبعدها الغدوات دون العشيات ، وحفظ الليل أصلح من حفظ النهار))^(٢)، أما عن الأماكن التي يجود فيها الحفظ ، فيقول : ((أجود أماكن الحفظ الغرف دون السفلى، وكل موضع بعيد مما يليه، وخلا القلب فيه مما يفزعه فيشغله ، أو يغلب عليه فيمنعه، وليس بالمحمود أن يتحمّظ الرجل بحضرة النبات والخضرة ، ولا على شطوط الأنهار ولا على قوارع الطرق ، فليس يعدم في هذه المواضع غالباً ما يمنع من خلو القلب وصفاء السر))^(٣).

وكانت مهمة المعلم أن يتعهد حفظ تلاميذه ويرشد كل منهم إلى أن ((يعتني بتصحيح درسه الذي يحفظه حفظاً محكماً ، ثم يكرره بعد حفظه تكراراً جيداً ، ثم يتعاهده في أوقات... ليترسخ رسوخاً مؤكداً ، ويراعيه بحيث لا يزال محفوظاً جيداً))^(٤)، ولقد كان المعلم ((إذا علم إنساناً مسألة من العلم سألها عنها بعد مدة ،

(١) أحمد فؤاد الأهواني : (مرجع سابق) ، ص: ١٨٤ ، ص: ١٨٥ .

(٢) الخطيب البغدادي : الفقيه والمتفقه - (مرجع سابق) ، جـ ٢ ، ص: ١٠٣ .

(٣) المصدر السابق ، جـ ٢ ، ص: ١٠٤ .

(٤) زين الدين العاملي : منية المريد - (مرجع سابق) ، ص: ١٤١ .

فإن وجده قد حفظها علم أنه محب للعلم فأقبل عليه وزاده ، وإن لم يره قد حفظها ، وقال له المتعلم كنت قد حفظتها فأنسيته ، أو قال : كتبتها فأضعتها أعرض عنه ولم يعلمه^(١) .

وعلى الرغم من انتقاد أكابر العلماء لهذا التعليم اللفظي القائم على اختزان العبارات والنصوص في الذاكرة واسترجاعها وقت الحاجة ، فإن معلمي الصبيان لم يعدلوا عنها ، فهذا ابن دريد (أبو بكر محمد بن الحسن) يقول : ((سئل بعضهم متى يكون الأدب ضاراً؟ قال: إذا نقصت القريحة وكثرت الرواية))^(٢) ، ويذكر ابن عبيد أنه ((جاء رجل وافر اللحية إلى الأعمش فسأله عن مسألة من مسائل الصبيان يحفظها الصبيان ، فالتفت إلينا الأعمش ، فقال : انظروا إلى لحيتي تحتمل حفظ أربعة آلاف حديث ، ومسألته مسألة صبيان))^(٣) إن الحفظ والرواية وحدهما لا يفيد في التعليم ، فلا بد من الفهم والتفقه وإعمال العقل ، فذلك يمكن المتعلم من إدراك معنى ما تعلمه ، كما يمكنه من استخدام ما تعلمه وتوظيفه ، فالفهم ضرورة لكل تعلم جيد .

ولا ضير في أن يستهدف تعليم الطفل عند الفقهاء غاية دينية وأخلاقية ، فذلك أمر مطلوب في التعليم ، ولكنهم تنازلوا في تعليمهم للطفل وفي الاقتصار على هذا الهدف دون غيره عن أهداف أخرى كثيرة ، كان يجب أن يستهدفها التعليم ولا يتجاهلها ، ومن ثم يصبح التعليم مثمرًا في بناء الشخصية المتكاملة.

٢- تعليم الطفل عند الصوفية :

لم يعرف التصوف في القرن الأول الهجري ، وهو يقوم على العكوف على العبادة والانقطاع إلى الله تعالى ، والإعراض عن زخرف الدنيا وزينتها ، والزهد فيما يقبل عليه الجمهور من لذة ومال وجاه ، والانفراد عن الخلق في

(١) الخطيب البغدادي : الفقيه والمتفقه - (مرجع سابق) ، جـ ٢ ، ص : ١٠٢ .

(٢) المصدر السابق ، جـ ٢ ، ص : ٨٠ .

(٣) المصدر السابق ، ص : ٨١ .

الخلوة للعبادة ، كان ذلك عامًا في الصحابة والسلف ، فلما فشا الإقبال على الدنيا في القرن الثاني وما بعده ، وجنح الناس إلى مخالطة الدنيا ، اختص المقبلون على العبادة باسم الصوفية أو المتصوفة ، وعرف الصوفية بمجاهدة النفس ومحاسبتها ، والكلام في الأذواق والموارد العارضة في طريقها ، وكيفية الترقى فيها من ذوق إلى ذوق .

ولما كتبت العلوم ودونت ، وألف الفقهاء في الفقه وأصوله ، والكلام ، والتفسير وغير ذلك كتب الصوفية في طريقته ، فمنهم من كتب في أحكام الورع ومحاسبة النفس على الاقتداء في الأخذ والترك ، كما فعل المحاسبي في كتاب ((الرعاية)) ، ومنهم من كتب في آداب الطريقة وأذواق أهلها ومواجهتهم في الأحوال ، كما فعل القشيري في كتاب ((الرسالة)) ، والسهروردي في كتاب ((عوارف المعارف)) وأمثالهم ، وجمع الغزالي - رحمه الله - بين الأمرين في كتاب ((الإحياء)) فدون فيه أحكام الورع والاقتداء ، ثم بين آداب القوم ، وشرح اصطلاحاتهم في عباراتهم ، وصار علم التصوف علمًا مدونًا ، بعد أن كانت الطريقة عبادة فقط.^(١)

وقد انعكست مبادئ التصوف واهتماماته ورؤيته للطبيعة الإنسانية ، على رؤية الصوفية للتعليم ، ليصبح الهدف منه إعداد الإنسان الكامل ، الذي يتخلق بالزهد في الدنيا ، والتقلل منها ، وتطهير باطن النفس وظاهرها من الأخلاق الرديئة ، وتعميرها بالأخلاق المرضية ، وتطهير القلب من كل دنس وسوء عقيدة وخلق ، ليصبح هذا القلب أرضًا خصبة لقبول العلم وحفظه والاطلاع على حقائق غوامضه .

ومن هنا كان اهتمام الصوفية بسنوات العمر الأولى ، حيث يثمر فيها التعليم إثمارًا لا يتحقق في مراحل العمر الأخرى ، وحيث يرسخ ما يتعلمه الطفل في

(١) ابن خلدون - المقدمة - (مرجع سابق) ، ج ٣ ، ص: ٩٨٩ - ص: ٩٩١ .

النفس ، يقول الغزالي : ((التعلم في الصغر كالنقش على الحجر))^(١) ، ونفس الصبي ساذجة لم تنقش بصورة ، فإذا نقشت بصورة وقبلتها اعتادتها ، ومن ثم يقول الغزالي : ((إن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة ... وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك))^(٢).

ويرى الصوفية أن أول ما يتعلم الصبي هي العقيدة ؛ لأن الطفل في طفولته الباكرة يكون مستعداً لقبول أمور الدين والاعتقاد ، ولا يطلب دليلاً لإثباتها ، إن أمر العقيدة - فيما يرى الغزالي - ينبغي ((أن يقدم إلى الصبي في أول نشوه ، ويحفظها حفظاً ، ثم لا يزال يتكشف له معناه في كبره شيئاً فشيئاً ، فابتدأه الحفظ ثم الفهم ثم الاعتقاد والإيقان والتصديق به ، وذلك ما يحصل في الصبي بغير برهان ، فمن فضل الله على قلب الإنسان أن شرّحه في أول نشوه للإيمان من غير حاجة إلى حجة أو برهان))^(٣) ، معنى ذلك أن الطفل في سنوات نموه الأولى يتقبل القيم الدينية والخلقية دون مناقشة أو فحص ونقد ، وعندما يتقدم به العمر يأخذ في مناقشة هذه القيم ((إن قدرته العقلية لا تقوى على إدراك المعنويات المجردة كالخير والشر والصلاح والتقوى ، لكنه يدرك فقط الأمور الحسية ، الملموسة التي يستطيع أن يشاهدها ، وأن يحس بوجودها ، وعندما يصل إلى مرحلة الطفولة المتأخرة يستطيع أن يناقش الأمور الدينية ، ويأخذ الطفل في الإتيان ببعض الأسئلة التي تدور حول الخلق والموت والحياة والبعث . ويولي الصوفية اهتماماً كبيراً بالبيئة التي ينشأ فيها الصبي ، وبالأشخاص الذين يتعامل معهم في هذه البيئة معلمين أو آباء أو رفاق ، فهو يتأثر بهم ويدفعه تقليدهم إلى تمثل سلوكهم ، وقد قال الغزالي : ((الطبع يسرق من الطبع الخير

(١) الغزالي : ميزان العمل - مكتبة الجندي - القاهرة - (بدون تاريخ) ، ص : ٤٤ .

(٢) الغزالي : إحياء علوم الدين (مرجع سابق) ، ج-٣ ، ص : ٧٢ .

(٣) المصدر السابق ، ج-٣ ، ص : ٧٤ .

والشر جميعاً))^(١) ، ويؤكد تأثير البيئة القوي في سلوكيات الطفل فيقول :
 ((ويمنع من لغو الكلام وفحشه ، ومن اللعن والسب ، ومن مخالطة من يجري
 على لسانه شيء من ذلك ، فإن ذلك يسري لا محالة من القرناء السوء ، وأصل
 تأديب الصبيان الحفظ من قرناء السوء))^(٢).

وكثير من المربين من أكد تأثير بيئة التعلم في صياغة سلوك الصبر
 واكتساب الأخلاق والقيم ومعايير السلوك ، ويقول إخوان الصفاء عن هذا
 التأثير : ((إن كثيراً من الصبيان إذا نشأوا مع الشجعان والفرسان وأصحاب
 السلاح ، وتربوا معهم تطبعوا بأخلاقهم وصاروا مثلهم ، وهكذا أيضاً كثير من
 الصبيان إذا نشأوا مع النساء والمخانيث والمعيوبين وتربوا معهم ، تطبعوا
 بأخلاقهم وصاروا مثلهم ، إن لم يكن في كل الخلق ففي بعض ، وعلى هذا
 القياس يجري حكم سائر الأخلاق والسجايا التي ينطبع عليها الصبيان منذ
 الصغر ، إما بأخلاق الآباء والأمهات ، أو الإخوة والأخوات ، والأتراب
 والأصدقاء ، والمعلمين والأستاذين المخالطين لهم في تصريف أحوالهم))^(٣) ،
 ولتأثير البيئة والمخالطين للصبي ، اهتم المربون الصوفيون بأخلاق المعلم من
 حيث تأثيره في خبرات الصبي التي تتصل بأنماط السلوك فاشتراطوا في المعلم
 أن يكون ((جاعلاً محاسن الأخلاق له سيرة كالصبر والصلاة والشكر والتوكل
 واليقين والقناعة ، وطمأنينة النفس ، والحلم والتواضع والعلم والصدق والحياء
 والوفاء والوقار والسكون والتأني وأمثالها))^(٤).

(١) الغزالي : إحياء علوم الدين (مرجع سابق) ، جـ ٣ ، ص : ٦٠ .

(٢) المصدر السابق ، جـ ٣ ، ص : ٧٣ .

(٣) رسائل إخوان الصفاء وخلان الوفاء - دار بيروت للطباعة والنشر - بيروت - ١٩٥٧ ،
 المجلد الأول ، ص : ٣٠٧ .

(٤) الغزالي: أيها الولد - (رسالة ضمن ثلاث رسائل نشرها صلاح عزام) - كتاب الجمهورية
 الديني - مطابع شركة الإعلانات الشرقية - (بدون تاريخ) ، ص : ٢٠ .

وإذا كانت التربية الصوفية تستهدف إخلاء النفس من الأخلاق الرديئة وتعميرها بالأخلاق المرضية الصالحة ، وكثر لديهم استخدام عبارة ((التخليّة والتخليّة)) أي إخلاء النفس من كل خلق سيء ، وتحليتها بكل خلق جميل ، فإن المربي والمعلم تقع عليه هذه المسؤولية ، ويناط به هذا العمل التربوي ، ونزرع الأخلاق السيئة من نفس الصبي وإحلال الخلق الجميل يجعله قابلاً للعلم مستفيداً منه ، يقول الغزالي في عمل المعلم ومسؤوليته : ((يُخرج الأخلاق السيئة منه بتربيته ، ويجعل مكانها خلقاً حسناً ، ومعنى التربية يشبهه عمل الفلاح ، الذي يقلع الشوك ، ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه))^(١).

أما منهج تعليم الصبي في الكتاب فكان انعكاساً حقيقياً للفكر الصوفي ، فالاهتمام موجه إلى تعليم القرآن لأنه أصل العلوم الإسلامية جميعاً ، وهو قاسم مشترك في تعليم الطفل لدى كل التوجهات والتيارات الفكرية في الثقافة الإسلامية ، ثم إلى دراسة أحوال الصالحين وأخبارهم وسيرتهم للاقتداء بهم ، والعناية بالقلب وتهذيب الوجدان بحفظ أشعار الصالحين التي تحث على الفضائل ، والاهتمام برفقة الصبي فيمتنع من مجالسة من يضره بخلقه ودينه ، إن الصبي حين يذهب إلى المكتب ((يتعلم القرآن ، وأحاديث الأخيار ، وحكايات الأبرار وأحوالهم ، لينغرس في نفسه حب الصالحين ، ويُحفظ من الأشعار التي فيها ذكر العشق وأهله ، ويُحفظ من مخالطة الأدباء الذين يزعمون أن ذلك (الأشعار التي تذكر العشق) من الظرف ورقة الطبع ، فإن ذلك يغرس في قلوب الصبيان بذور الفساد))^(٢). وأنت تلاحظ التركيز الشديد على طهارة القلب وحفظه من كل ما يغرس فيه بذور الفساد، ذلك لأن علم المكافحة عند الصوفية وهو علم الباطن وذلك غاية العلوم ، وهو علم الصديقين والمقربين . هذا العلم هو عبارة

(١) الغزالي: أيها الولد - (رسالة ضمن ثلاث رسائل نشرها صلاح عزام) - كتاب الجمهورية

الديني - مطابع شركة الإعلانات الشرقية - (بدون تاريخ) ، ص: ١٩ .

(٢) الغزالي : إحياء علوم الدين (مرجع سابق) ، جـ ٣ ، ص: ٧٣ .

عن نور يظهر في القلب عند تطهيره وتركيبته من صفاته المذمومة ، ومن يؤت هذا العلم تحصل له المعرفة الحقيقية بذات الله سبحانه ، وبصفاته ، وبأفعاله ، وبحكمه في خلق الدنيا والآخرة .. إلخ^(١) ، ولهذا يذهب الصوفيون إلى إعداد هذا القلب وتطهيره وانتزاع سيء الأخلاق منه ، وغرس كرائم الفضائل فيه ، بدءًا من مرحلة الطفولة ، ثم تستمر رعاية هذا القلب ، لتقذف فيه عند الكبر أنوار المعرفة الحقيقية .

ويهتم الصوفية في تعليم الصبيان (بعلم المعاملة) اهتمامهم بعلم المكاشفة ، وهذا العلم يهتم بما يحمد وما يذم من الأخلاق في التعامل مع الناس ، ويبين المربون الصوفيون ما هي الأخلاق والأعمال المحظورة التي لا يجب على الصبي إتقانها ، وما هي الأعمال المحمودة والأخلاق الفاضلة التي يجب عليه الالتزام بها ، وتوضع بذور هذا العلم في مرحلة التعليم الأولى فالصبي يجب أن يتعلم ((التواضع والإكرام لكل من عاشره والتلطف في الكلام معهم ... وينبغي أن يعود ألا يبصق في مجلسه ولا يتمخط ولا يتتأعب بحضرة غيره ، ولا يستدبر غيره ، ولا يضع رجلًا على رجل ، ويُعلم كيفية الجلوس ، ويُمنع كثرة الكلام ، ويبين له أن ذلك يدل على الوقاحة ، وأنه فعل أولاد اللثام ، ويمنع اليمين رأسًا صادقًا أو كاذبًا ، ، ويعود ألا يتكلم إلا جوابًا وبقدر السؤال ، وأن يحسن الاستماع مهما تكلم غيره ممن هو أكبر منه سنًا ، وأن يقوم لمن فوقه ويوسع له المكان ، ويمنع من لغو الكلام وفحشه...))^(٢).

ولفت الانتباه في تربية الطفل عند الصوفيين ، اهتمام المربين بقيمة اللعب في تنمية جوانب الشخصية المختلفة ، وإشباع حاجات النمو جسمية وعقلية واجتماعية ونفسية علاجية ، حيث يساعد اللعب الطفل على التخفف من الضغوط والمخاوف المفروضة عليه في الكتاب ، ومن العجيب أن يدرك المربون

(١) محمد جواد رضا : (مرجع سابق) ، ص: ١٢٢ .

(٢) الغزالي : إحياء علوم الدين (مرجع سابق) ، ج ٣ ، ص: ٧٣ .

المسلمون منذ القرون الهجرية الأولى قيمة اللعب في تنشيط الأداء العقلي ، فيربطون بين اللعب والذكاء ، ويؤكد الغزالي ((أن منع الصبي من اللعب ، وإرهاقه إلى التعليم دائماً يميته قبله ويبطل ذكاءه)) ، ومن هنا كان على الطفل أن ((يعود في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل))^(١) ، وأن ((يؤذن له بعد الانصراف عن الكتاب أن يلعب لعباً جميلاً يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب في اللعب))^(٢) ، والإذن للطفل باللعب بعد انصرافه من المكتب ، يعتبر مخرجاً لما قد يشعر به الطفل من ضغط معلم الكتاب وعقابه ، كما يعتبر تفرغاً لرغباته المكبوتة ومخاوفه وإخراجها من داخل نفسه إلى الخارج بما يعود عليه بصحة النفس .

٣- تعليم الطفل عند الفلاسفة :

كانت الفلسفة في القرون الهجرية الأولى تشتمل على أربعة علوم ، أولها المنطق وهو علم يعصم الذهن عن الخطأ في اقتناص المطالب المجهولة من الأمور المعلومة ، وفائدته تمييز الخطأ من الصواب ليقف الناظر على تحقيق الحق ، وثاني هذه العلوم الطبيعيات ، وهو علم يبحث عن الجسم من جهة ما يلحقه من الحركة والسكون ، وهو ينظر في الحيوان والنبات والمعادن وظواهر الطبيعة من سحاب ورعد وبرق وصواعق وغير ذلك ، وعلم الإلهيات وهو علم يبحث في الوجود المطلق ومبادئ الموجودات وأحوال النفس بعد مفارقة الأجسام ، وبالجملة النظر في الأمور التي وراء الطبيعة ، والعلم الرابع هو علم الهندسة وينظر هذا العلم في المقادير على الإطلاق.^(٣) وانتشرت هذه العلوم الفلسفية في القرون الهجرية الأولى نتيجة لحركة الترجمة الواسعة التي تمت في عهد المأمون حين أوفد الرسل لاستخراج علوم اليونانيين واستساخها باللغة العربية .

(١) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٢) المصدر السابق ، الصفحة نفسها .

(٣) ابن خلدون : المقدمة - (مرجع سابق) ، جـ ٣ ، ص: ١٠٠٦ .

وتحدد هدف الفلاسفة المسلمين بجعل سبيل الإيمان ومعرفة الله يبدأ من معرفة الكون، ونفي التناقض بين الدين والعلم ، وتميز الفلاسفة من أهل النقل بأنهم يسلكون إلى معرفة حقيقة الإيمان بالبرهان العقلي ، وقد نهج هؤلاء سبيل الملاحظة التجريبية والاستنتاج العقلي ، وكانوا يرون أن للدين والفلسفة غاية واحدة هي معرفة الخبر المطلق ، إلا أن لهذه المعرفة طريقين : أحدهما طريق العقل وهو طبيعي وصريح وواضح ، والآخر طريق الوحي .

ولقد حاول الفلاسفة المسلمون أن يصلوا بجهودهم الفكرية إلى أربع نتائج مهمة: (١)

١- محاولة تنقيف العامة والتخفيف من جهلها ، كما فعل إخوان الصفا في الرسائل، وبخاصة من طريق ((القصص التعليمي)) الذي استعملوه استعمالاً بارعاً .

٢- الدعوة إلى الانفتاح على ما عند الأمم الأسبق وجوداً من المسلمين ، والاطلاع على مبتكراتها في العلوم ونظم التفكير .

٣- المطالبة بالتسامح الفكري .

٤- الترحيب بالاختلافات الفكرية والمعتقدية من حيث هي وجه من وجوه التعبير عن الحياة المتحضرة اللازمة لصالح الاجتماع الإنساني .

ولقد قدر لهذه الشخصيات الأساسية أن تحكم تفكيرهم في التربية التي عدوها بضرورة اجتماعية وأقعية .

وانطلاقاً من الرؤية الإسلامية ، والتصور الإسلامي للإله والكون والإنسان، اهتم الفلاسفة بتعليم الأطفال آداب الشريعة أولاً ، ثم يتعود هذه الآداب ، والتعود نتيجة للممارسة ، ثم يُحصل بعد ذلك العلوم العقلية التي تعينه على صدق البرهان والتمييز بين الصواب والخطأ . وقد اتضح تأثير علوم الفلسفة والحكمة على ما اقترحه الفلاسفة في منهج تعليم الصبيان الذي جمع بين علم الرسل ممثلاً

في تعلم آداب الشريعة ، وعلم البشر الذي هو نتاج إعمال العقول ، يقول الفيلسوف ابن مسكويه : يربى الصبي على ((أدب الشريعة ، ويؤخذ بوظائفها وشرائطها حتى يتعودها ، ثم ينظر بعد ذلك في كتب الأخلاق ، حتى تتأكد تلك الآداب في نفسه بالبراهين ، ثم ينظر في الحساب والهندسة حتى يتعود صدق القول وصحة البرهان ، ثم يتدرج في منازل العلوم))^(١) إن المنهج الذي قدمه هذا الفيلسوف يعكس ثوابت العلوم الفلسفية ، إن الصبي إن كان يتعلم الأخلاق ، والأخلاق منبعها الدين والشريعة التي يجب أن يتعلم آدابها ويتعودها ، هذه الأخلاق لا يكفي لصدقها نصٌ مقدس أو أثر من الآثار ، إنما صدق هذه الأخلاق يُعرف بالمقاييس العقلية ، وهذا ما عناه ابن مسكويه بقوله : ((حتى تتأكد تلك الآداب في نفسه بالبراهين)) ، إن حقيقة الأخلاق واحدة لكن الطرق التي تؤكد صدقها مختلفة ، بين تصديق بالوحي وبين النظر البرهاني بالعقل ، ويحدو الفلاسفة في تأكيد صحة الآداب والأخلاق بالنظر البرهاني وهي آداب مصدرها الوحي . إنه لا تعارض عندهم بين الدين والحكمة ، والشريعة والفلسفة ، فالحق لا يضاد الحق ، وإنما يشهد له ، وباستخدام النظر البرهاني تكون المعرفة المؤكدة بالله تعالى .

والمواد الدراسية التي اقترحها ابن مسكويه الفيلسوف تصب جميعاً في تنمية العقل وتدريبه على التفكير المنتج . خذ مثلاً الهندسة في منهج التعليم عند مسكويه ((ثم ينظر في الحساب والهندسة)) هذه المادة الدراسية ذات أثر فعال في استقامة التفكير ، يقول ابن خلدون في أهمية الهندسة: ((اعلم أن الهندسة تفيد صاحبها إضاءة في عقله ، واستقامة في فكره ، لأن براهينها كلها مبنية على الانتظام ، جليلة الترتيب لا يكاد الغلط يدخل أقيستها لترتيبها وانتظامها ، فيبعد الفكر بممارستها عن الخطأ ، وينشأ لصاحبها عقل على ذلك المهيح (البين) ، وقد زعموا أنه كان مكتوباً على باب أفلاطون : من لم يكن مهندساً فلا يدخلن

(١) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق - (مرجع سابق) ، ص: ١٧ .

منزلنا ، وكان شيوخنا رحمهم الله يقولون : ممارسة علم الهندسة للفكر ، بمثابة الصابون للثوب الذي يغسل منه الأقدار ، وينقيه من الأوضار والأدران ، وإنما ذلك لما أشرنا عليه من ترتيبه وانتظامه))^(١).

إن الفلاسفة يأثفون مع الفقهاء والصوفية في الغاية الدينية من تعليم الأطفال لكنهم يختلفون عنهم في الوسائل المحققة لهذه الغاية ، فإذا كان الفقهاء والصوفية طريقهم هو دليل التسليم ، فسبيل المؤمن الحق عند الفلاسفة هو دليل العقل ، وذلك ما ميز الفلاسفة عن غيرهم .

وتتسع دائرة التعليم ومنهجه ليشتمل هذا التعليم على مواد دراسية لم يتطرق إليها غيرهم من الفقهاء والصوفية وأهل اللغة وغيرهم ، وهم في ذلك يفتحيون على ما عند الأمم الأسبق وجودًا من المسلمين : فينادي الفلاسفة بتعليم الأطفال الموسيقى ، فيقول ابن مسكويه : ((ينبغي للأحداث أن ينظروا في الموسيقى))^(٢) لتربية الذوق وترقية الوجدان ، وإن ذلك يساعد على صفاء الذهن وصحة النفس .

واشتمل كذلك منهج التعليم عند الفلاسفة على التاريخ ، ليقف الصبي حسب ما تمكنه قدراته العقلية على أحوال الماضي من الأمم في أخلاقهم ، والأنبياء في سيرهم ، لكن ليس كل تاريخ يدرسه الصغار ، فليس أضرب على الأطفال من تدريس تاريخ يثير الأحقاد والضغائن ، يقول ابن مسكويه في هذا الصدد : ((إنني لأكثر التعجب ممن يعلم أولاده أخبار الملوك ووقائع بعضهم ببعض ، وذكر الحروب والضغائن ، ومن انتقم أو وثب على صاحبه، ولا يخطر بباله أمر المودة ، وأحاديث الألفة ، وما يحصل من الخبرات العامة لجميع الناس بالمحبة

(١) ابن خلدون : المقدمة - (مرجع سابق) ، ص : ١٠١٧ .

(٢) ابن مسكويه : طهارة النفس (مخطوط مصور رقم ٤١٧ حكمة وفلسفة بدار الكتب المصرية) ورقة ٢٤ : نقلًا عن أحمد أبو عرايس : الآراء التربوية في كتابات مسكويه - رسالة ماجستير - كلية التربية بطنطا - ١٩٧٧ ، ص : ١١٦ .

والأنس ، وأنه لا يستطيع أحد من الناس أن يعيش بغير المودة ، وإن مالت إليه الدنيا بجميع رغائبها^(١).

إن المنهج يجب أن يستهدف طهارة نفس المتعلم ، ومن ثم لا يجب أن يتعلم تاريخ الأحقاد والضغائن والخيانة وغيرها من أخلاق رديئة ، ويعكس المنهج في تدريس التاريخ كما يراه الفلاسفة ثابتاً من ثوابت فكرهم الفلسفي حين يركز التاريخ على اللفة بين الناس والمودة والمحبة في اجتماعهم والتسامح الفكري ، إنها النظرة العقلانية للتاريخ وهي أيضاً النظرة الأخلاقية للتاريخ ، وهذه النظرة كانت رد فعل للصراع على السلطة في الدولة العباسية ، وما كان يحدث من خلع الحكام بالقوة ، وانتهاك المشروعية ، وعلى سبيل المثال قتل الخليفة المقتدر ، والقبض على الخليفة المستكفي من قبل معز الدولة البويهية ، وإذلال بختيار للخليفة المطيع ، ثم ما كان يحدث من محاكمات واعتقالات ومصادرة للأرزاق والأموال ، إن ذلك كان يتنافى مع الأخلاق السياسية المتحضرة ولا يجب أن يعلم الأحداث ما تحدثه اعتبارية القوة .

وإذا كانت فكرة السعادة المتمثلة في الخير المطلق هي شاغل الفلاسفة ، فقد كانت حاكمة في العملية التربوية للأطفال وهم يعدون ليكونوا سعداء يستمتعون بالخير والكمال ، ولهذا يجب أن يعودوا العمل الفاضل منذ سنوات الطفولة الأولى وأن يمارسوا الفضيلة ، فالطفل يجب أن ((يعود طاعة والديه ومعلميه ومؤدبيه ، وأن ينظر إليهم بعين الجلالة والتعظيم ويهابهم، وهذه الآداب النافعة للصبيان هي للكبار من الناس أيضاً نافعة ، ولكنها للأحداث أنفع ، لأنها تعودهم محبة الفضائل ، وينشأون عليها فلا يثقل عليهم تجنب الرذيلة ، ويسهل عليهم بعد ذلك

(١) ابن مسكويه : طهارة النفس (مخطوط مصور رقم ٤١٧ حكمة وفلسفة بدار الكتب المصرية) ورقة ٢٤ : نقلاً عن أحمد أبو عرايس: الآراء التربوية في كتابات مسكويه - رسالة ماجستير - كلية التربية بطنطا - ١٩٧٧، ص: ١١٦ .

جميع ما ترسمه الحكمة وتحثه الشريعة والسنة^(١) ، إن قيمة التعليم تكمن - كما تدل العبارة السابقة - في أنه يساعد الصغار على تحصيل أخلاق تصدر بها عنهم الأفعال الجميلة ، وتكون سهلة لا كلفة فيها ولا مشقة ، وينجح التعليم إذا ساعد الإنسان على تجريد أفعاله وطبيعة الطفل تسمح للتعليم بأن يقوم بهذه المهمة التربوية الأخلاقية إذ ((نفس الطفل ساذجة لم تنقش بصورة ، ولا لها رأي وعزيمة تميلها من شيء إلى شيء ، فإذا نقشت بصورة وقبلتها نشأ عليها واعتادها ، فالأولى بهذه النفس أن تنبأ أبدأ على حب الكرامة^(٢))).

ولا يكاد يخرج منهج تعليم الأطفال الذي اقترحه الشيخ الرئيس ابن سينا عما جاءت به قريحة ابن مسكويه ، يقول ابن سينا في شأن تعليم الصبيان : ((إذا اشتدت مفاصل الصبي واستوى لسانه ، وتهيا للتلقين ، ووعى سمعه ، أخذ في تعلم القرآن ، وصور له حروف الهجاء ، ولقن معالم الدين ، وينبغي أن يروي الصبي الرجز ثم القصيدة ، فإن رواية الرجز أسهل وحفظه أمكن ، لأن بيوته أقصر ووزنه أخف ، ويبدأ من الشعر بما قيل في فضل الأدب ومدح العلم وذم الجهل وعيب السخف ، وما حث على بر الوالدين ، واصطناع المعروف ، وقرى الضيف ، وغير ذلك من مكارم الأخلاق^(٣))) ، ويلفت النظر في هذا النص أن الشيخ الرئيس قد نبه إلى حقيقة نفسية ، تهتم علم نفس التعلم أو علم النفس التربوي وهي أنه لا يجب أن يؤخذ الطفل في التعليم ، حتى يبلغ النضج الجسمي والعقلي الذي يسمح له بالإفادة من التعليم ، فلا يذهب الصبي إلى الكتاب ليتعلم إلا إذا ((اشتدت مفاصل الصبي ، واستوى لسانه ، وتهيا للتلقين ووعى سمعه)).

(١) ابن مسكويه : تهذيب الأخلاق - (مرجع سابق) ، ص: ٢٠ ، ص: ٢١ .

(٢) المصدر السابق ، ص: ٢٠ .

(٣) ابن سينا : كتاب السياسة (التدبير) - نشره الأب لويس معلوف - مجلة المشرق البيروتية - السنة التاسعة - الأعداد ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ - ١٩٠٦ ، ص: ١٠٧٤ .

فالتعلم الهادف لا يحدث دون شروط من أهمها النضج الذي يقصد به التغيرات الداخلية في الفرد والتي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي العضوي ، والتغيرات التي ترجع إلى النضج هي تغيرات سابقة على الخبرة والتعلم ، وما يتعلمه الإنسان محكوم بعاملين: أولهما: (النضج) تكوينه الخاص ، وثانيهما: مقتضيات البيئة التي يعيش فيها^(١) والطفل كما يرى ابن سينا ليس قادراً على التعلم إلا إذا تحقق فيه شرط النضج والتكوين الخاص اشتداد المفاصل واستواء اللسان واللغة وصلاحية السمع، لأن يعي ما يسمع ، فكل ذلك يهيئوه للتعلم ، ويتضح شرط النضج الحاكم لعملية التعلم وقبول التعليم في تحديد الفلاسفة للسن التي يبدأ عندها تعليم الصبي ، وهي السادسة من عمره ، يقول ابن سينا :

((إذا أتى عليه من أحواله ست سنين فيجب أن يقدم إلى المؤدب والمعلم))^(٢)، ويقول ابن أبي أصيبعة في ترجمته لعلي بن رضوان الطيب المصري (ت: ٤٥٣) : ((فلما بلغت السادسة أسلمت نفسي في التعليم))^(٣).

ويكاد الفلاسفة أن ينفردوا في رؤيتهم لتعليم الطفل بما يمكن أن نطلق عليه بلغة عصرنا ((التوجيه المهني))، ويجسد ذلك قول ابن سينا : ((وإذا فرغ الصبي من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة ، نظر بعد ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجّه لطريقه)) ، ويجب ((أن يعلم مذهب الصبي أن ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له موافقة ، ولكن ما شاكل طبعه وناسبه ، وأنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتتقاد بالطلب والبرام دون المشاكلة والملاءمة ، إذن ما كان أحد غفلاً من الآداب وعارياً من صناعة ، وإذن لأجمع الناس كلهم على اختيار

(١) انظر: أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي - الطبعة العاشرة - مكتبة النهضة المصرية - ١٩٨٨ ، ص: ٣٢٦ ، ص: ٣٢٧ .

(٢) ابن سينا : القانون في الطب - مطبعة بولاق - القاهرة - ١٢٩٤ هـ ، ج ١ ، ص: ١٥٧ .

(٣) ابن سينا : السياسة - (مرجع سابق) ، ص: ١٠٧٥ ، ص: ١٠٧٦ .

أشرف الآداب وأرفع الصناعات ، ومن الدليل على ما قلنا سهولة بعض الآداب على قوم وصعوبتها على آخرين)) ، ((وربما نافر طباع إنسان جميع الآداب والصنائع فلم يعلق منها بشيء ، ومن الدليل على ذلك أن أناسًا من أهل العقل راموا تأديب أولادهم واجتهدوا في ذلك ، وأنفقوا فيه الأموال ، فلم يدركوا من ذلك ما حاولوا... فلذلك ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولًا طبع الصبي ، ويسبر قريحته ، ويختبر ذكاءه ، فيختار له الصناعات بحسب ذلك ، فإذا اختار له إحدى الصناعات تعرف قدر ميله إليها ، ورغبته فيها ، ونظر هل جرت منه على عرفان أم لا ، وهل أدواته مساعدة له عليها أم خاذلة))^(١) .

لقد تعمدت أن أورد النص كاملاً ، وهو نص طويل ، لكنه يوقفنا على أمر امتاز به الفلاسفة دون غيرهم فيما يتعلق بتعليم الطفل وهو ((التوجيه والإرشاد المهني)) والنص رغم أنه من نتاج وأدبيات القرن الرابع الهجري ، إلا أنك لا تستطيع بعد قراءته إلا أن تخرج بانطباع مؤداه أنك أمام عالم مدقق من علماء النفس يخاطبك بلغة عصرك ، ويطرح قضايا ، هي شغل أهل الاختصاص من علماء النفس ، وأصحاب الدراسات النفسية . إن التوجيه المهني في أبسط تعريفاته هو ((حسن اختيار المهنة والإعداد لها . إنه توجيه حسن للفرد لأحسن المهن التي ينجح فيها))^(٢) ، ذلك التعريف احتواه قول الشيخ الرئيس وهو يستخدم مصطلح ((وجه)) ((فانظر بعد ذلك إلى ما يراد أن تكون صناعته فوجه لطريقه)) وعلى المربي أن يساعده على أن يكون في مكانه المناسب ، أي مساعدته على اختيار المهنة المناسبة له حسب ميوله وإمكاناته وقدراته ، ففي ضوء الإمكانيات والمويل والطموح يتقرر المصير المهني ، ووظيفة المربي (مدير الصبي) أن يقوم بتحليل لمقومات الفرد الذي يقوم على اختيار مهنة (صناعة) وذلك ((بأن يزن أولًا طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه فيختار

(١) ابن سينا : السياسة - (مرجع سابق) ، ص: ١٠٧٥ ، ص: ١٠٧٦ .

(٢) عبد الحميد محمد الهاشمي : التوجيه والإرشاد النفسي - دار الشروق - جدة - ١٩٨٦ ، ص: ١٥ .

له الصناعات بحسب ذلك)) . هذا قول ابن سينا ومعناه بلغة عصرنا أن يقوم بعملية تحليل نفسي تكويني لمقومات الفتى المقبل على اختيار المهنة هذا التحليل يشمل النواحي الجسمية والانفعالية والعقلية له ، والوقوف على ما لديه من قدرات ورغبات وطموحات .

إن الصبي إذا فرغ ((من تعلم القرآن وحفظ أصول اللغة)) أي أنهى مرحلة تعليمه الأولى ، و ((نظر بعد ذلك ما يراد أن تكون صناعته)) يكون عادة قليل الخبرة في اختيار ما يلائمه من المهن ، ومن ثم يحتاج إلى من تتسع خبراته ويكون على دراية بعالم المهن ، و ما تحتاجه المهنة من مقومات .

وابن سينا يرى أن اختيار المهنة للصبي لا يجب أن يخضع للمصادفة ، ولا للتقليد أو الرغبة والهوى دون تقدير حقيقي للقدرات إذ ((ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له موافقة ، ولكن ما شاكل طبعه وناسبه)) ، إن المهنة يجب أن تتناسب مع كفاية الفرد وقدراته واستعداده لمزاولة هذه المهنة ، ولاشك أن سوء اختيار المهنة يوقع الفرد في مشكلات نفسية واجتماعية واقتصادية ، حين يكشف الفرد أنه في ميدان مهني لم يخلق له .

ويدرك ابن سينا أن هناك فوارق بين البشر ، لو أهملت لما استطاع المربي مساعدة الفرد على اختيار المهنة المناسبة ، ويستدل على وجود الفروق بين الأفراد بما اكتسبه من خبرات حياتية ، فيقول : ((ومن الدليل على ما قلنا سهولة بعض الآداب على قوم وصعوبتها على آخرين)) ، وعدم مراعاة هذه الفروق يكون له أسوأ الأثر بالفرد نفسه وبالمجتمع الذي يعيش فيه . ((ومن الدليل على ذلك أن أناساً من أهل العقل راموا تأديب أولادهم ، واجتهدوا في ذلك ، وأنفقوا فيه الأموال ، فلم يدركوا من ذلك ما حاولوا)) ، وهذه الفروق ترجع عند ابن سينا إلى الطبع (الوراثة) ، وعامل الطبع (الوراثة) يجب أن يكون محل اعتبار من جانب المربي الموجه ((ينبغي لمدير الصبي إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولاً طبع الصبي)) ، فمن هذا الطبع يمتلك الفرد استعداداته التي تمكنه من القيام بمهنة ما .